

Universidad Estatal a Distancia
Vicerrectoría de Investigación
Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a Distancia

Programa de Investigación:

Factores que inciden en el rendimiento académico y la permanencia de
los estudiantes de la UNED

Informe final

Investigadores del Programa:

Anabelle Castillo López
Giuseppa D'Agostino Santoro
Cristina D'Alton Kilby
Delfilia Mora Hamblin
Ana María Rodino Pierri
Walter Solano Gutiérrez
Roy Umaña Carillo
Alfonso Villalobos Pérez

Elaborado por:
Mario Barahona Quesada
Ana María Rodino Pierri

Setiembre 2009

Índice

Introducción.....	1
Antecedentes.....	1
Proyecto I: Estudio Exploratorio.....	3
1. Objetivo.....	3
2. Metodología.....	3
3. Resultados.....	5
a..... <i>Características generales de los estudiantes regulares</i>	5
<i>Características demográficas y geográficas</i>	6
<i>Características académicas</i>	6
<i>Situación familiar</i>	7
<i>Situación económica</i>	8
<i>Situación laboral</i>	8
<i>Acceso a computadora, Internet y correo electrónico</i>	9
b..... <i>Motivaciones, aspiraciones y satisfacción con respecto a la UNED y la carrera</i>	9
c..... <i>Uso de apoyos didácticos</i>	10
<i>Tutoría presencial</i>	11
<i>Videoconferencia</i>	11
<i>Tutoría telefónica</i>	12
<i>Correo electrónico</i>	12
<i>Fax</i>	12
d..... <i>Hábitos de estudio</i>	13
<i>Estudio en grupo</i>	13
<i>Organización del tiempo de estudio</i>	13
<i>Lugar de estudio</i>	14
e..... <i>Actividades de aprendizaje y estrategias para resolver exámenes</i>	14
<i>Uso de materiales didácticos</i>	15
<i>Técnicas para el estudio y la comprensión de la unidad didáctica</i>	16
<i>Uso de los exámenes anteriores</i>	16
<i>Tareas</i>	17
<i>Estrategias para resolver exámenes</i>	17
<i>Percepciones y preferencias evaluativos</i>	17
4. Discusiones, conclusiones y análisis.....	18
a..... <i>Características generales de los estudiantes regulares</i>	18
b..... <i>Motivaciones, aspiraciones y satisfacción con respecto a la UNED y la carrera</i>	19
c..... <i>Uso de apoyos didácticos</i>	19
d..... <i>Hábitos de estudio</i>	20

e.....	Actividades de aprendizaje y estrategias para resolver exámenes	21
	Uso de materiales didácticos.....	21
	Técnicas para el estudio y la comprensión de la unidad didáctica.....	21
	Uso de los exámenes anteriores.....	21
	Tareas.....	21
	Estrategias para resolver exámenes.....	22
	Percepciones y preferencias evaluativos.....	22
Proyecto II: Pruebas Cognitivas.....		22
1. Objetivos.....		22
2. Metodología.....		23
a. Población.....		23
b. Diseño de las pruebas.....		23
Pruebas de razonamiento.....		24
Pruebas de lectoescritura.....		24
Criterios de calificación.....		24
c. Aplicación y corrección de las pruebas.....		25
d. Procesamiento de datos.....		25
3. Discusión de resultados.....		25
a. Resultados cuantitativos.....		26
Distribución general.....		26
Perfil de competencias.....		26
Distancia entre las competencias lingüísticas y de razonamiento.....		26
Correlaciones al interior de las pruebas.....		27
Correlaciones entre las pruebas y el rendimiento académico.....		27
Irrelevancia predictiva de las variables de región geográfica, escuela y sexo.....		28
b. Estudio cualitativo de las redacciones.....		28
c. Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza.....		29
4. Principales conclusiones.....		30
Proyecto III: Estudios de Caso.....		31
1. Antecedentes y objetivos.....		31
2. Metodología.....		32
a. Población.....		32
b. Instrumentos del estudio de casos.....		33
c. Aplicación de los instrumentos y procesamiento de datos.....		33
3. Discusión de resultados.....		34
a. El cuestionario.....		34
Estudio previo o simultáneo de otra carrera.....		35
Horas dedicadas al estudio.....		35
Actividades simultáneas durante el tiempo de estudio.....		35
Forma de estudio.....		36
Percepción sobre la efectividad de su estrategia de estudio.....		36
Percepción sobre recursos que facilitan el estudio.....		36
Percepción sobre factores que dificultan el estudio.....		37
Percepción sobre factores que facilitan el estudio.....		37
Estrategias para estudiar materias o temas difíciles.....		37
Opinión sobre los textos de la UNED.....		38
Motivos de la elección de su carrera universitaria.....		38

<i>Expectativa de inserción laboral futura</i>	39
<i>b. La redacción</i>	39
4. Conclusiones.....	43
Recomendaciones.....	44
<i>a. En cuanto a detección y superación de deficiencias en las competencias estudiantiles</i>	44
<i>b. En cuanto a evaluación de los aprendizajes</i>	44
<i>c. En cuanto a diseño curricular y metodología de enseñanza</i>	45
<i>d. En materia de investigación posterior</i>	45
Bibliografía.....	46

Tablas

Tabla 1. <i>Principales condiciones relacionadas con el rendimiento académico según las características generales de los estudiantes regulares</i>	5
Tabla 2. <i>Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según motivaciones y aspiraciones</i>	9
Tabla 3. <i>Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según uso de apoyos didácticos</i>	10
Tabla 4. <i>Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según hábitos de estudio</i>	13
Tabla 5. <i>Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según actividades de aprendizaje y estrategias para resolver exámenes</i>	14
Tabla 6. <i>Calificación promedio de las redacciones</i>	39

Introducción

Este trabajo constituye una síntesis de los distintos informes de investigación producidos en el marco del programa de investigación: *Factores que inciden en el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes de la UNED*, llevado a cabo entre los años 2002 y 2007 por el Centro para el Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA) y las diferentes Escuelas de la UNED, con el fin de caracterizar los hábitos, condiciones de vida y estrategias de estudio de los alumnos, y determinar la influencia de estas variables sobre su rendimiento académico y permanencia en la institución. Esta síntesis resalta los hallazgos más relevantes de cada una de las etapas de investigación y sugiere algunas conclusiones y recomendaciones para estudios futuros.

Los informes correspondientes a cada una de las fases de investigación de este programa y que han servido de insumo para la elaboración del presente documento son los siguientes:

Etapas I: Estudio exploratorio

- *Tema 1: Panorama general de los estudiantes regulares de la UNED, y sus relaciones con el rendimiento académico.* Elaborado por Roy Umaña.
- *Tema 2: Uso de apoyos didácticos y actividades de aprendizaje de los estudiantes de la UNED y su enlace con el rendimiento académico.* Elaborado por Giuseppe D'Agostino.
- *Tema 3: Análisis del perfil del estudiante de la UNED: categorías por Escuela.* Elaborado por Anabelle Castillo, Delfilia Mora y Walter Solano

Etapas II: Pruebas cognitivas

- *Tema 1: Pruebas cognitivas: Informe.* Elaborado por Cristina D'Alton, Ana María Rodino y Alfonso Villalobos.

Etapas III: Estudios de caso

- *Tema 1: Estudios de caso.* Elaborado por Cristina D'Alton, Ana María Rodino y Alfonso Villalobos.

Antecedentes

Al igual que en otras instituciones tanto en Costa Rica como en muchas partes del mundo, en la UNED, las últimas décadas han visto crecer la preocupación en torno de las destrezas académicas de los estudiantes universitarios y los factores que influyen en su permanencia dentro de un sistema de educación superior. En el marco de los esfuerzos por identificar, comprender y trabajar efectivamente estos aspectos, a lo largo de los últimos veintisiete años, la UNED ha realizado una variedad de estudios encaminados a obtener elementos de juicio sobre las características cognitivas, el comportamiento y el desempeño de sus estudiantes.

Desde principios de los ochenta, la institución ha venido desarrollando una línea de investigación centrada en el papel del lenguaje como instrumento al servicio de la cognición humana y, en particular, como herramienta primordial para el aprendizaje. Como proyectos pioneros en esa dirección se pueden citar: *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario*

costarricense: Un estudio de lingüística aplicada (Rodino y Ross, 1985), *El análisis del discurso y los materiales didácticos de la UNED* (D'Alton, 1994) y *Determinants of Writing Performance and Performance Difficulties in Costa Rican Adults with High Levels of Schooling* (Rodino, 1997). También se han publicado diversos artículos en revistas especializadas, nacionales y extranjeras, y se han presentado ponencias en congresos internacionales. A partir de 1993, esta línea de investigación se ha ido desarrollando en el contexto de distintas instancias dentro de la institución: primero, en el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDED), posteriormente, en el Centro de Investigación Académica (CIAC); luego en el Centro para el Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA) y, finalmente, en el Programa de Investigación en Fundamentos de la Educación a Distancia (PROIFED), del cual forma parte en la actualidad.

En esta misma línea, entre 1999 y el 2007, se llevaron a cabo numerosos proyectos prácticos, dirigidos al diagnóstico y mejora del desempeño de los estudiantes de la UNED en el ámbito de la lectoescritura y en otras áreas básicas del aprendizaje. En este sentido, se efectuaron dos diagnósticos de comprensión de lectura (D'Agostino y D'Alton, 2005; Ramírez, D'Agostino, D'Alton y Rodino, 2003), varios planes piloto enfocados hacia el empleo de la redacción como herramienta de aprendizaje (D'Agostino, D'Alton, Hernández, Nigro, Obando y Rodino, 1999; D'Agostino y D'Alton, 2003) y guías para ensayar distintas técnicas de ayuda y apoyo a los estudiantes en sus esfuerzos individuales (D'Alton, 1999; D'Agostino y D'Alton, 1999 y 2002).

Respecto de otros factores relacionados con el aprendizaje, la investigación cobra fuerza a partir del año 1992, cuando, en el CIDED, fue aprobado un programa de investigación interdisciplinario organizado en torno de tres ejes centrales: la población estudiantil, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la administración de la educación en la UNED. En el contexto de este programa, se desarrollaron proyectos dirigidos hacia la construcción de perfiles psicosociales que permitieran el planteamiento de un modelo explicativo y predictivo del desempeño académico de los estudiantes de la UNED, a partir de factores de la personalidad, el papel de las redes de apoyo social y la biografía del individuo. Este trabajo se integró en una propuesta teórica de la inteligencia psicosocial como base para la comprensión del éxito y la permanencia de los estudiantes en un sistema a distancia (Gutiérrez, 1994). Además, se derivó de este programa un plan de apoyo psicosocial a estudiantes de escasos recursos becados por la UNED.

De forma paralela, se han emprendido esfuerzos por comprender el fenómeno contrario al éxito académico, esto es, el fracaso en los estudios o el abandono de ellos, lo cual ha sido una preocupación de la UNED desde su fundación misma. Los trabajos disponibles se han enfocado principalmente en el problema de delimitar el término “deserción” frente a otras nociones colindantes, como “retiro” o “fracaso”, desde perspectivas teórico-especulativas (Elizondo, 1988) o empíricas (Bolaños, 1985), además de considerar las condiciones y motivaciones que se asocian con ese fenómeno. En el año 2002, en el marco del CEMPA, se planteó un proyecto de investigación en el cual se reflexionó sobre el tema de la deserción y se propusieron nuevas categorías de análisis que se constataron empíricamente (Umaña, 2004 y 2005).

Dentro de este cúmulo de investigaciones y sobre el insumo de otras centradas en las estrategias que utilizan los estudiantes para buscar ayuda cuando no comprenden lo que estudian (Taplin, Yum, Jegede, Fan y Chan, 1999), a finales del 2002, una iniciativa conjunta del CEMPA y un grupo de docentes de las distintas Escuelas de la UNED puso en marcha un proyecto de investigación dirigido a caracterizar los hábitos, condiciones y estrategias de estudio de los alumnos de la UNED, el cual posteriormente se amplió y replanteó como el programa de investigación: *Factores que inciden en el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes de la UNED*. Este programa procuró investigar e identificar la influencia de ciertas condiciones externas

(sociodemográficas, económicas, laborales, etc.) y otras de carácter cognitivo sobre los procesos de aprendizaje, el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en la institución.

Los siguientes objetivos obedecen a las preocupaciones principales que el programa buscaba aclarar:

1. Describir las condiciones de los estudiantes y la manera en que éstas se relacionan con ciertos hábitos y modos de enfrentar el estudio.
2. Caracterizar las estrategias de estudio y detectar los efectos de estas estrategias en el aprendizaje.
3. Detectar y caracterizar otros hábitos y actitudes que puedan influir en el rendimiento académico.

Cada uno de estos objetivos, finalmente, se materializó en un proyecto individual, que complementa la visión de los restantes en términos del programa como un todo. Estos proyectos fueron los siguientes:

1. *Estudio exploratorio*: Este proyecto tuvo como propósito ofrecer lineamientos generales sobre los hábitos, tendencias y condiciones de la población estudiantil. De manera específica, se procuró establecer si existían patrones que claramente se relacionaran con un mejor rendimiento académico: condiciones socioeconómicas, actitudes o prácticas que presentes entre los estudiantes de buen rendimiento (o entre los de rendimiento medio o bajo) y que podrían considerarse como posibles contribuyentes al éxito o al fracaso académico.
2. *Pruebas cognitivas*: Esta etapa se enfocó en las capacidades individuales de los estudiantes y tenía la finalidad de establecer si existe una relación entre el nivel de rendimiento académico (alto, medio o bajo) y las competencias académicas de un grupo de participantes. Las pruebas cognitivas estuvieron dirigidas a evaluar las competencias académicas mediante una serie de pruebas psicométricas centradas en las áreas académicas que se estimaron más cruciales para el estudio: razonamiento inductivo y deductivo, resolución de problemas, lectura y escritura.
3. *Estudio de casos*: Este proyecto fue diseñado para profundizar en los resultados obtenidos en las pruebas cognitivas, mediante la exploración de casos individuales que hubiesen capturado el interés de los investigadores y que resultaran ilustrativos de los resultados de los análisis estadísticos. Se esperaba que estos estudios contribuyeran a afinar las hipótesis generadas en el transcurso de las investigaciones anteriores, o bien sugirieran otras nuevas.

Proyecto I: Estudio Exploratorio

1. Objetivo

Este primer proyecto, o estudio exploratorio, tuvo como propósito la construcción de un panorama general de las condiciones socioeconómicas, demográficas, académicas y personales de los estudiantes de la UNED, orientado hacia la búsqueda de patrones, tendencias o hábitos que potencialmente pudiesen incidir en el éxito o fracaso académico del alumnado de la institución.

2. Metodología

En términos generales, el estudio consistió en el diseño, implementación y análisis de resultados de

una encuesta destinada a reflejar algunos aspectos de la historia personal, las condiciones actuales de vida y las prácticas académicas de los estudiantes de la UNED.

Para la construcción del cuestionario, se recopilaron elementos de juicio a través de una serie de entrevistas con profesores tutores, encargados de programa y cátedra, estudiantes regulares próximos a la conclusión de sus estudios y graduados de la UNED. Sobre la base de estos insumos, se elaboró un cuestionario preliminar, cuya validación se realizó mediante una prueba piloto aplicada a 35 estudiantes. Una vez efectuadas las correcciones pertinentes, la versión definitiva del instrumento quedó constituida por 212 variables distribuidas en torno de los siguientes ejes temáticos:

- Características generales
- Situación familiar
- Situaciones familiares relacionadas con el estudio
- Situación económica
- Situación laboral
- Motivaciones
- Aspiraciones académicas
- Satisfacción con la carrera
- Asistencia a tutoría presencial
- Uso de tutoría telefónica diferida
- Uso del correo electrónico
- Uso del fax
- Asistencia a videoconferencia
- Estudio en grupo
- Organización del tiempo y del lugar para el aprendizaje
- Actividades de estudio

La fase de campo se llevó a cabo entre el 20 de enero y el 7 de abril del año 2004, utilizando la técnica de la entrevista personal. Se trabajó con una muestra aleatoria de 1182 estudiantes activos de la UNED, con un error de muestreo de ± 1.9 puntos en sus resultados totales y un nivel de confianza del 95%. El criterio para seleccionar a los participantes consistió en que, al menos, hubiesen aprobado 24 créditos en sus respectivas carreras, lo cual se consideró como una medida razonable para garantizar cierto grado de formación y permanencia dentro del sistema educativo de la institución.

Con el fin de establecer asociaciones entre las variables exploradas en la encuesta y el rendimiento académico, en la etapa de análisis, se tomó en cuenta el promedio ponderado de las calificaciones de los entrevistados, el cual recibió dos tratamientos distintos. Por una parte, se utilizó como variable continua y dependiente, relacionándolo con el resto de las variables del estudio mediante los procedimientos de ANOVA, regresión simple y regresión múltiple. Y, por otra, se empleó como variable nominal, segmentándolo en tres grandes grupos: rendimiento alto (promedio ponderado superior o igual a 8 puntos), rendimiento medio (promedio ponderado superior o igual a 7 puntos e inferior a 8) y rendimiento bajo (promedio ponderado inferior a 7 puntos), y analizando la significancia de sus cruces con las demás variables por medio de la técnica de chi-cuadrado. Al aplicar esta última clasificación a la muestra, la misma se distribuyó de forma estadísticamente normal, es decir, un 25.9% se ubicó en el rendimiento alto; un 48.9%, en el rendimiento medio, y un 25.2%, en el rendimiento bajo.

Asimismo, cuando la evaluación de ciertos rubros se trabajó por medio de baterías de escalas, se utilizaron agrupaciones de categorías para dar mayor robustez a la información (por ejemplo, en las escalas de frecuencia, se consignaron los valores de *muy poca* y *poca frecuencia* en un solo grupo, y los de *bastante* y *mucha frecuencia* en otro), así como gráficos de Pareto para seleccionar las variables más significativas en cada caso. Este último tipo de técnica parte del principio de que el 80% de los problemas puede ser explicado con tan sólo el 20% de las variables involucradas (Umaña, 2007).

Finalmente, el análisis completo de los resultados de este primer proyecto se encuentra recogido en tres informes de investigación (Umaña, 2007; D'Agostino, 2006; Castillo, Mora y Solano, 2006) que asumen perspectivas distintas y complementarias entre sí.

3. Resultados

En cada uno de los apartados que siguen, se hará una descripción breve de los resultados más relevantes del estudio exploratorio y se presentarán sus relaciones con el rendimiento académico. En todo momento, el rendimiento académico aparecerá como variable nominal independiente, pues, desde el primer tema de este proyecto (Umaña, 2007), quedó demostrado que el trabajarlo como variable continua no arrojó ningún dato significativo. Finalmente, en los resultados, nos referiremos principalmente a las diferencias entre el rendimiento alto y bajo para lograr un nivel de contraste mayor.

a. Características generales de los estudiantes regulares

Tabla 1¹
Principales condiciones relacionadas con el rendimiento académico según las características generales de los estudiantes regulares

	Alto rendimiento %	Bajo rendimiento %
Hombres	20.1	36.3
Mujeres	27.6	21.9
Menores de 24 años	39.5	23.5
Mayores de 30 años y menores de 49 años	39.9	53.4
Área Metropolitana	26.8	22.7
Zonas limítrofes o costeras	17.1	29.7
Escuela de Educación	30.0	19.3
Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades	34.3	18.6
Escuela de Administración	16.4	39.2
Escuela de Ciencias Exactas y Naturales	15.9	37.0
Graduación de secundaria después de 1996	26.6	20.9
Graduación de secundaria antes de 1985	23.6	30.6
Ingreso a la UNED después del 2000	34.2	16.2
Ingreso a la UNED antes del 2000	17.2	34.0
Tiene beca de estudio en la UNED	32.1	14.5
No tiene beca de estudio en la UNED	23.1	30.0
Tiene sólo un hijo	29.0	20.2
Tiene más de un hijo	25.6	29.0
Cónyuge no trabaja	17.8	33.7
Es el principal sostén económico de su hogar (o lo es junto con su pareja)	21.0	33.0
El padre o cónyuge del estudiante mantiene el hogar	30.2	18.4
Trabaja	49.0	73.2
Trabaja los sábados	15.1	39.8
Trabaja los domingos	11.0	47.3

¹ En las tablas 1 a 5, solamente se presentan los hallazgos más relevantes del estudio exploratorio con respecto al rendimiento académico. Por esta razón, las sumatorias de los valores no necesariamente equivalen al 100%. La información completa y detallada de cada una de las variables puede consultarse en los anexos de los informes correspondientes a la primera fase del programa de investigación.

Características demográficas y geográficas

El 76.9% de la muestra estuvo compuesto por mujeres, y un poco más de la mitad de la población entrevistada (55.0%) era menor de treinta años al momento de la aplicación de la encuesta. Según su estado civil, el 49.1% de los entrevistados eran personas solteras, el 44.7% estaba conformado por personas casadas o que vivían en unión libre, y el resto se distribuyó entre separados, divorciados y viudos.

La muestra reflejó una concentración del 81.0% de los estudiantes en las provincias del Valle Central. Los centros universitarios que resultaron más representativos fueron los de San José (24.5%), Palmares (8.9%), Heredia (8.7%), Cartago (8.2%), Alajuela (8.1%) y San Carlos (5.1%), dando cobertura, entre ellos, a un 63.5% del total de la población encuestada. Más de la mitad del estudiantado (52.6%) reportó tardar menos de treinta minutos en trasladarse a su respectivo centro universitario, y menos de un 16.0% manifestó enfrentar problemas para hacerlo.

Al relacionar estas características con el rendimiento académico de los estudiantes, se observó que, si bien la mayor concentración tanto de mujeres (50.5%) como de hombres (43.6%) se dio alrededor del rendimiento medio, el primer grupo exhibió una leve tendencia hacia el alto rendimiento (27.6%), mientras que los hombres tendieron de forma mucho más acentuada hacia el rendimiento bajo (36.3%). Por grupo de edad y zona geográfica, se pudo apreciar un comportamiento similar, registrándose una desviación hacia el mejor rendimiento entre los estudiantes menores de 24 años (39.5%) y entre los procedentes del Área Metropolitana (26.8%), así como una desviación hacia el rendimiento inferior entre quienes eran mayores de 30 años y menores de 49 (53.4%) y entre los vecinos de las zonas limítrofes o costeras del país (29.7%).

Características académicas

Al momento de la encuesta, los estudiantes entrevistados habían matriculado, en promedio, 31.9 cursos, habían aprobado 23.9 de ellos y reprobado 8; lo cual exhibió una relación de tres cursos ganados por cada materia perdida.

Por escuela de pertenencia, la población entrevistada se distribuyó de la siguiente manera: un 59.3%, en la Escuela de Educación; un 17.6%, en la Escuela de Ciencias Exactas y Naturales; un 14.5%, en la Escuela de Administración, y un 8.6%, en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Por su parte, las carreras más representativas fueron las de Educación de I y II Ciclo (33.1%), Preescolar (17.0%), Administración de Empresas (9.6%) y Educación con Concentración en Inglés (5.3%).

La mitad de estos estudiantes (49.9%) dijo haber culminado la secundaria entre los años 1996 y 2002, el 27.3% afirmó haberlo hecho entre 1986 y 1995, y el 22.8%, antes de 1985. Un 55.3% de ellos ingresó a la UNED después de 1999, un 26.1% lo hizo entre 1986 y ese año, y sólo un 18.6% lo hizo antes de 1985. En su mayoría, la población encuestada provino de colegios oficiales (80.3%), tanto diurnos como nocturnos, e ingresó a la UNED contando solamente con su título de secundaria y sin ninguna experiencia previa con la educación superior (74.8%).

Sólo un 5.6% de los entrevistados manifestó estar estudiando simultáneamente en otra universidad, de los cuales un poco más de la mitad (57.6%) dijo hacerlo en universidades públicas. Entre estos estudiantes, la carrera de mayor demanda fuera de la UNED resultó ser la de educación (28.8%).

Del 30.9% de los estudiantes que contaban con algún tipo de beca cuando se les entrevistó, el 22.7% indicó que poseía beca categoría C; el 19.7%, beca B de Honor; el 19.5%, beca C con 24

horas de servicio, y el 16.7%, beca D. El 69.1% que, en cambio, no poseía beca dijo carecer de ella principalmente por no haberla solicitado nunca (39.4%), por haberla perdido (25.7%), porque no la necesitaba (15.1%) o porque le fue denegada al solicitarla (6.7%).

En cuanto al rendimiento académico, se advirtió que, mientras en las escuelas de Educación y de Ciencias Sociales y Humanidades la mayoría de los estudiantes se concentró entre el rendimiento medio (50.8% y 47.1% respectivamente) y alto (30.0% y 34.3% respectivamente), en las de Administración y de Ciencias Exactas y Naturales la mayoría lo hizo entre el rendimiento bajo (39.2% y 37.0% respectivamente) y medio (44.4% y 47.1% respectivamente). Asimismo, entre los grupos que salieron de secundaria después de 1996 y entre los que ingresaron a la UNED después del 2000, se registró una mayor proporción de estudiantes de alto rendimiento (26.6% y 34.2% respectivamente) que entre los que se graduaron de secundaria antes de 1985 (23.6%) o entraron a la UNED antes del 2000 (17.2%). Una situación similar se observó entre los estudiantes que gozaban de beca y los que no; donde, en los primeros, el rendimiento alto constituyó el 32.1% de los casos y el bajo sólo el 14.5%, en tanto que, en los que no poseían beca, el alto rendimiento fue de un 23.1% y el bajo de un 30.0%.

Situación familiar

Con relación al grado académico de los padres y cónyuges de los entrevistados, se pudo advertir que el 62.9% de las madres y el 58.3% de los padres poseían apenas primaria completa o menos. Sólo un 16.9% de las madres y un 18.2% de los padres contaba con algún tipo de estudio universitario. En un 51.5% de los casos, se notó que el nivel académico de los estudiantes de la UNED superaba al de sus respectivos cónyuges, quienes no habían llegado más allá de la secundaria; sin embargo, en los casos restantes, esta diferencia tendió a desaparecer. Mientras que el 53.6% de la población encuestada indicó no tener hijos, un 16.4% dijo tener un hijo; otro 16.4%, dos, y un 13.7%, tres o más hijos.

Más de la mitad de los estudiantes (57.3%) afirmó haber abandonado el núcleo familiar de sus padres. De este grupo, la mayoría manifestó haber constituido su propio núcleo familiar, ya sea con hijos (34.6%), o bien sin ellos (9.7%); un 10.2% dijo vivir con sus hijos, pero sin pareja; y un 2.8% lo hacía de forma independiente o con amigos. Por otra parte, quienes continuaban viviendo con sus padres (42.7%) contaban con hogares integrados en un 28.2% de los casos, y con hogares desintegrados en un 14.5%. Además, la gran mayoría de los estudiantes entrevistados (79%) declaró que habitaba en casa propia.

Casi la totalidad de los estudiantes (por encima del 90%) manifestó que sus familiares inmediatos no sólo los apoyaban para estudiar, sino que también sentían agrado y orgullo de que se dedicasen a tal actividad. Por su parte, un 26.3% de los encuestados admitió enfrentar situaciones familiares que le dificultaban el estudio, tales como: la falta de recursos económicos (33.8%), el cuidado de niños (18.8%), la falta de tiempo (16.5%), las enfermedades (8.4%), el ruido (6.9%) y la falta de apoyo (5.5%).

De todas las variables aquí consideradas, solamente la cantidad de hijos mostró alguna diferencia entre los grupos de rendimiento académico. En este sentido, el conjunto de estudiantes con más de un hijo exhibió una concentración un poco mayor en el rendimiento bajo (29.0%) que el de los estudiantes que tenían solamente uno (20.2%).

Situación económica

En cuanto a los ingresos líquidos mensuales de los hogares de la población entrevistada, un 62.2% reportó percibir menos de 200 000 colones, un 11.4% ubicó su ingreso entre esa cifra y menos de 250 000, y un 26.4% dijo contar con más de 250 000 colones.

Entre los estudiantes que habían manifestado tener pareja, el 80.6% indicó que el cónyuge trabajaba.

En el 53.6% de los casos, los encuestados afirmaron que la manutención de sus hogares corría por cuenta ya fuera de ellos mismos, de sus cónyuges, o bien de ambos; en el 37.6%, se observó que esta responsabilidad recaía sobre alguno o ambos padres, y en el 8.8% restante sobre otros familiares.

En términos de rendimiento académico, se advirtió una diferencia entre el alto (17.8%) y el bajo (33.7%) rendimiento en los estudiantes que dijeron que su cónyuge no trabajaba. Asimismo, en los casos en que la manutención del hogar estaba en manos del mismo estudiante, o bien de éste y su pareja, se acentuó más el rendimiento bajo (33.0% en promedio) que el alto (21.0% en promedio); por el contrario, cuando el principal sostén del hogar era el padre o el cónyuge del estudiante, el alto rendimiento (30.2% en promedio) se vio favorecido sobre el bajo (18.4% en promedio).

Situación laboral

El 58.4% de los entrevistados refirió trabajar de forma remunerada, lo cual se vio mucho más acentuado entre los hombres, quienes dijeron trabajar en un 82.1% de los casos, que entre las mujeres (51.3%). Por su parte, el desempleo constituyó un 6.7% de la totalidad de la muestra, y la inactividad, un 34.9% (amas de casa: 19.5%, estudiantes a tiempo completo: 15.1%, y pensionados: 0.3%).

Entre los estudiantes que afirmaron trabajar, las ocupaciones más representativas correspondieron al área profesional o técnica (52.9%) y al área de oficina (26.4%). La mayor parte de esta población indicó desempeñarse en puestos de empleado (72.5%) o de asistente (13.5%), y solamente un 8.8% de ella dijo ocupar cargos de jefatura. Un poco menos de la mitad de estos estudiantes (44.9%) mencionó encontrarse en condición de propiedad, el 30.6% señaló que trabajaba como interino, y el 14.8%, por contrato. Visto por sector, el 62.3% se ubicó en instituciones públicas; el 26.1%, en empresas privadas, y el 6.2% laboraba por cuenta propia.

En materia de horarios y jornada laboral, predominaron el trabajo diurno de lunes a viernes (66.5%) y la dedicación a tiempo completo (68.1%). Sin embargo, un 27.2% de los estudiantes económicamente activos mencionó trabajar los sábados, y un 13.9%, los domingos. Asimismo, en el 21.6% de los casos, se observó que quienes trabajaban realizaban, además, un trabajo secundario; al que un 64.5% dijo dedicar medio tiempo o menos, y un 16.1%, más de medio tiempo.

En general, el 71.3% de la población que dijo laborar afirmó que su trabajo guardaba relación con la carrera que estaba estudiando en la UNED.

Un 30.6% de estos estudiantes admitió tener situaciones laborales que dificultan el estudio, tales como, la falta de tiempo (72.0%) o el exceso de trabajo (15.0%). No obstante, un 42.0% de la totalidad del estudiantado que trabajaba aseguró recibir apoyo para estudiar por parte de sus empleadores en áreas como: concesión de tiempo y permisos (69.9%), apoyo afectivo (14.8%) y

apoyo económico (14.1%). Por otra parte, un 32.7% de los entrevistados que dijeron no trabajar de forma remunerada afirmó que esta condición es, más bien, la que le impide estudiar adecuadamente. En este sentido, la gran mayoría (93.1%) adujo que esto se debe principalmente a las limitaciones económicas.

Con relación al rendimiento académico, se pudo observar que la mayor parte (73.2%) de los estudiantes de bajo rendimiento se ubicó entre la población económicamente activa, mientras que, en el caso del alto rendimiento, la situación laboral se distribuyó uniformemente (49.0% trabaja y 51.0% no). Asimismo, entre los grupos que dijeron trabajar los sábados o los domingos, se advirtió una mayor concentración en torno del bajo rendimiento (39.8% trabaja sábados y 47.3% trabaja domingos) cuando se compara con el rendimiento alto (15.1% trabaja sábados y 11.0% trabaja domingos).

Acceso a computadora, Internet y correo electrónico

El 72.3% de los estudiantes entrevistados manifestó tener acceso a computadora. Entre este grupo, un 63.5% aseguró poder disponer de ese recurso en su casa; un 17.9%, en su trabajo; un 10.3%, a través de los Café Internet, y un 8.3%, en casa de familiares. Asimismo, un 54.7% de ellos afirmó que, en el lugar donde disponía de computadora, contaba con los servicios de Internet y correo electrónico; sin embargo, cuando se les preguntó si, en términos absolutos, hacían uso de esos servicios, un 65.0% dijo usar la Internet y un 56.1% dijo usar el correo electrónico.

Ninguna de estas variables se relacionó de forma significativa con el rendimiento académico.

b. Motivaciones, aspiraciones y satisfacción con respecto a la UNED y a la carrera

Tabla 2

*Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según motivaciones y aspiraciones**

	Alto rendimiento %	Bajo rendimiento %
La UNED fue mi primera opción como universidad desde un inicio	41.8	56.4
Me gustaría estudiar la carrera que curso en la UNED en otra universidad	19.9	26.2
Me gustaría estudiar una carrera diferente a la que curso en la UNED en otra universidad	37.6	33.6
Escogí la carrera que curso en la UNED prioritariamente por interés profesional	47.1	42.3
Escogí la carrera que curso en la UNED prioritariamente por intereses económicos	52.9	57.7
Aspiro a obtener un título aunque mis calificaciones sean bajas	43.5	63.1
Para mí es importante obtener un título con las mejores calificaciones posibles	94.4	89.3

*Todos los porcentajes corresponden a la respuesta afirmativa en preguntas de sí o no.

Entre las motivaciones que condujeron a los estudiantes entrevistados hacia la UNED, sobresalió la posibilidad que se les ofrece para dedicarse plenamente a su trabajo (89.6%) y atender a sus familias (68.1%); esto, claro está, en los casos en que existía alguna de estas responsabilidades, o bien ambas.

Para casi la mitad de los encuestados (49.6%), la UNED constituyó, desde un principio, su primera opción dentro de la oferta académica nacional; y fueron muy pocos quienes admitieron haberla escogido por no haber ganado el examen de admisión en otra universidad (9.4%) o con el fin de reconocer cursos en otras instituciones de educación superior (9.3%). Sin embargo, un 30.7% de la muestra afirmó que no pudo estudiar en otra universidad pública por falta de dinero, y, respectivamente, un 31.2% y un 19.3% dijeron que, de contar con ese recurso, estudiarían en otra universidad pública o en una privada.

En general, los estudiantes entrevistados dijeron haber escogido la carrera que cursan en la UNED prioritariamente por intereses personales (65.7%) o profesionales (43.9%); fueron pocos los casos en que esta elección estuvo motivada por criterios económicos (10.9%), culturales (9.6%) o de otra índole (1.8%).

Asimismo, mostraron una gran satisfacción con la carrera que estudian (90.1%), con los conocimientos que han adquirido a través de ella (93.2%) y con la posibilidad que les brinda para aplicarlos tanto en el ámbito laboral (88.7%) como en su vida cotidiana (89.7%). No obstante, a un 35.5% de ellos le gustaría estudiar otra carrera en una universidad distinta, un 33.7% refirió que la carrera que siempre quiso estudiar no forma parte de la oferta académica de la UNED, y un 22.0% manifestó que quisiera estudiar la misma carrera en otra universidad.

Con la obtención de su título, la población entrevistada dijo aspirar principalmente a: adquirir un mejor salario (85.4%), conseguir un trabajo u otro mejor (71.5%) o lograr un ascenso (67.7%). Para la gran mayoría (91.7%), resultó ser muy importante el acompañar su título de las mejores calificaciones posibles; sin embargo, cuando se preguntó a los estudiantes si estarían de acuerdo en obtener su título aunque sus notas fueran bajas, un 53.3% respondió afirmativamente.

Con respecto al rendimiento académico, se pudo apreciar que, en comparación con los de mejores promedios (41.8%), fueron más los estudiantes de rendimiento bajo (56.4%) que señalaron a la UNED como su primera opción universitaria. También se observó que el estudiantado de mejor rendimiento (37.6%), en mayor proporción que el de rendimiento bajo (33.6%), afirmó tener interés por estudiar una carrera distinta en otra universidad; por el contrario, la categoría de bajo rendimiento mostró una mayor preferencia hacia la posibilidad de estudiar la misma carrera en otra institución (26.2% frente a 19.9% del alto rendimiento). Asimismo, mientras que los estudiantes de alto rendimiento aseguraron haberse visto más motivados en la elección de su carrera por el interés profesional (47.1%) que los de rendimiento inferior (42.3%), este último grupo (57.7%) fue más numeroso que el otro (52.9%) al atribuir su elección a los intereses económicos. Finalmente, se advirtió que la muestra de rendimiento alto (94.4%) coincidió en mayor grado que la de bajo rendimiento (89.3%) en la importancia de alcanzar su título con las mejores calificaciones, y fue, a su vez, más renuente (56.5%) que esta última (36.9%) en cuanto a la idea de obtenerlo sin importar las notas.

c. Uso de apoyos didácticos

Tabla 3
Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según uso de apoyos didácticos

	Alto rendimiento %	Bajo rendimiento %
He asistido a la tutoría presencial*	86.3	78.2
En las materias que he cursado en la UNED, he asistido a la tutoría presencial**	75.8	63.5

En los cursos en que estoy matriculado ahora, asisto a la tutoría presencial**	80.6	67.3
Asisto a la tutoría presencial porque es necesaria para aprobar la mayoría de los cursos***	49.4	58.0
He utilizado la videoconferencia como apoyo tutorial en las materias*	50.3	30.5

*Estos porcentajes corresponden a la respuesta afirmativa en preguntas de sí o no.

**Estos porcentajes corresponden a la suma de valores de ‘bastante’ y ‘mucho frecuencia’ en preguntas de escalas.

***Este porcentaje corresponde a la suma de valores de ‘cierto’ y ‘totalmente cierto’ en preguntas de escalas.

Tutoría presencial

El 82.1% de los estudiantes entrevistados admitió haber asistido, en algún momento, a la tutoría presencial. De este grupo, el 67.6% señaló haberlo hecho con bastante o mucha frecuencia en las materias que había cursado a lo largo de su permanencia en la UNED, y el 74.2%, en los cursos que tenía matriculados al momento de realizarse la encuesta. En general, estos estudiantes dijeron asistir a la tutoría presencial principalmente para ampliar sus conocimientos (85.5%), para recibir apoyo cuando los cursos requieren de mucha práctica (82.4%), o bien son muy difíciles (81.6%), para aclarar dudas relacionadas con las tareas (81.3%), y para tomar apuntes (80.9%).

En cuanto al rendimiento académico, se observó que la proporción de estudiantes que afirmaron haber asistido a tutoría presencial era mayor entre quienes contaban con mejores promedios, registrándose una diferencia de aproximadamente ocho puntos porcentuales entre este grupo (86.3%) y los de menor rendimiento (78.2%).

Esta tendencia se vio acentuada al analizarse la frecuencia con que los estudiantes asistían a este tipo de tutorías. Mientras que la muestra de alto rendimiento utilizó este recurso muy frecuentemente en el 75.8% de los casos, cuando se trataba de los cursos matriculados a lo largo de su historial en la institución, y en el 80.6% de ellos, cuando se trataba de las materias que cursaban al ser entrevistados; la de rendimiento bajo dijo asistir con igual intensidad en el 63.5% de los casos referidos a la totalidad de cursos y en el 67.3% de los relativos a las materias matriculadas en aquel momento, lo cual exhibe diferencias respectivas del 12.3% y el 13.3% entre uno y otro grupo.

Con respecto a las razones por las cuales los estudiantes asisten a tutoría, en general, no se encontraron diferencias significativas entre las distintas categorías de rendimiento académico; solamente se observó una cierta variación en la percepción de la tutoría presencial como un factor determinante para la aprobación de los cursos, donde el bajo rendimiento lo consideró así con total certeza en un 58.0% de las ocasiones y el alto, sólo en un 49.4% de ellas.

Videoconferencia

Después de la tutoría presencial, la videoconferencia fue el apoyo didáctico sobre el que se reportó mayor uso. El 39.1% de la población entrevistada lo ha aprovechado, y el 26.0% de ellos lo ha hecho frecuentemente. El 60.9% que dijo no haber asistido nunca a una videoconferencia lo atribuyó principalmente a la ausencia de este recurso tanto en el centro universitario respectivo (20.6%) como en las materias que cursaba (20.3%), a la desinformación sobre este servicio (15.2%), al hecho de no considerarlo necesario (14.7%), a la falta de tiempo (14.7%) y a la lejanía del centro universitario (8.2%).

Comparando según el rendimiento académico, se observó que el porcentaje de estudiantes de alto rendimiento que ha asistido a videoconferencia (50.3%) es bastante mayor que el de los de menor rendimiento (30.5%).

medio y bajo (37.5% y 30.5% respectivamente). Sin embargo, en términos de frecuencia de uso, no se registraron diferencias significativas entre estos grupos.

Tutoría telefónica

Entre los estudiantes entrevistados, la tutoría telefónica resultó ser un recurso sumamente poco utilizado, solamente un 19.2% de ellos afirmó haberse servido de ella en algún momento. La frecuencia de uso de este tipo de tutoría se mostró igualmente muy baja; tan sólo un 10.3% de los estudiantes admitió haberla utilizado con bastante o mucha frecuencia en la totalidad de las materias que había matriculado en la UNED, y sólo un 12.6%, en las materias que cursaba mientras se realizó la encuesta.

Quienes habían utilizado la tutoría telefónica manifestaron hacerlo principalmente para aclarar aspectos relacionadas con las tareas (73.0%), despejar dudas después de haber estudiado (65.1%), ampliar conocimientos (62.6%), y recibir apoyo cuando los cursos son difíciles (62.2%) o requieren de mucha práctica. Asimismo, afirmaron estar satisfechos con las explicaciones recibidas por medio de la tutoría en un 50.5% de los casos, y la consideraron de utilidad para aprobar los cursos en un 41.1% de ellos.

Las variables exploradas con respecto a la tutoría telefónica no arrojaron diferencias significativas entre los distintos grupos de rendimiento académico. A esto se suma que la parte de la población entrevistada que dijo hacer uso de este recurso resultó ser sumamente reducida, lo cual limita la confiabilidad de los datos y las posibilidades de análisis.

Correo electrónico

Como apoyo didáctico, el correo electrónico evidenció ser aún menos importante que la tutoría telefónica. Solamente un 12.2% de la población entrevistada reportó haberlo empleado con fines académicos.

Dentro de este pequeño grupo de estudiantes que manifestó utilizar el correo electrónico, el 25.9% admitió haberlo utilizado frecuentemente en las materias que había cursado, y el 32.8% dijo hacerlo del mismo modo en los cursos que estaba llevando a la hora de la entrevista. Los objetivos principales que los estudiantes dijeron perseguir a través del uso del correo electrónico fueron los de aclarar aspectos sobre las tareas (75.0%), ampliar conocimientos (63.0%), evacuar dudas después de haber estudiado (60%), y recibir apoyo cuando los cursos son difíciles (59.3%). Por su parte, en un 55.9% de las ocasiones, se indicó un alto grado de satisfacción con respecto a las explicaciones recibidas por este medio.

Al igual que con la tutoría telefónica, aquí, el tamaño de la muestra de estudiantes que utiliza este recurso no permite llevar a cabo un análisis significativo comparando grupos por rendimiento académico.

Fax

Entre todos los apoyos didácticos sobre los que investigó, el fax representó el de menor uso. Solamente un 7.5% de los estudiantes encuestados afirmó haberlo utilizado, y sólo un 4.5% (4 personas) de ellos dijo hacerlo con bastante o mucha frecuencia. Las principales razones por las

cuales los entrevistados dijeron no utilizarlo fueron la carencia del aparato (41.8%) y el hecho de no necesitarlo como medio didáctico (34.7%).

d. Hábitos de estudio

Tabla 4

Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según hábitos de estudio

	Alto rendimiento %	Bajo rendimiento %
Acostumbro estudiar más de diez horas por semana	35.3	26.8
Estudio en las noches*	71.4	81.3
Estudio entre semana*	90.0	84.0
Estudio en las tardes*	50.4	39.1
Estudio los fines de semana*	57.4	68.7
Cumplo con los horarios de estudio que me propongo*	57.8	48.3

*Estos porcentajes corresponden a la suma de valores de ‘bastante’ y ‘mucho frecuencia’ en preguntas de escalas.

Estudio en grupo

Solamente el 28.8% de la población entrevistada afirmó haber estudiado en grupo durante su permanencia en la UNED, y sólo un 34.4% de ella manifestó hacerlo con bastante o mucha frecuencia, lo cual evidenció una poca difusión de esta práctica.

Los estudiantes que dijeron participar del estudio grupal señalaron hacerlo principalmente para confrontar sus conocimientos con los de otros compañeros y medir, así, su progreso (84.2%), para tener una mejor comprensión de lo que estudian (82.0%), y para recibir apoyo cuando los temas (74.4%) o la materia (63.3%) son muy difíciles, o cuando los cursos exigen mucha ejercitación (70.2%).

En este rubro, no se hallaron diferencias significativas que pudiesen ser relacionadas con el rendimiento académico.

Organización del tiempo de estudio

Con respecto a la cantidad de horas semanales dedicadas al estudio, se encontró una gran variabilidad entre los hábitos de los estudiantes entrevistados. El 10.6% de ellos admitió no tener siquiera una cantidad de horas definida para estudiar, el 26.1% dijo estudiar entre una y cinco horas por semana; el 32.0%, entre seis y diez horas semanales; el 22.0%, entre once y veinte horas a la semana, y tan sólo el 8.8% manifestó dedicar más de veinte horas a esta actividad.

Casi la mitad de los estudiantes (49.4%) afirmó prepararse para los exámenes con tres o más semanas de antelación, un 28.7% dijo hacerlo con una semana de anticipación o menos, y un 21.9%, con dos semanas. En general, los encuestados aseguraron estudiar con mayor frecuencia entre semana (89.4%) que durante los fines de semana (61.8%), y más a menudo en las noches (74.5%) que en las tardes (45.4%), madrugadas (33.9%) o mañanas (25.6%). Además, admitieron hacerlo cuando tienen tiempo (77.1%), aunque indicaron mantener un ritmo constante de estudio durante el cuatrimestre (66.8%).

En términos de rendimiento académico, se pudo advertir una diferencia significativa entre la cantidad de horas semanales dedicadas al estudio por parte de las categorías de alto y bajo

rendimiento. Mientras que el primer grupo reportó estudiar más de diez horas por semana en el 35.3% de los casos, el segundo sólo lo hizo en el 26.8% de ellos.

Respecto de los horarios de estudio, en los estudiantes de bajo rendimiento, se percibió una tendencia más marcada hacia el estudio por las noches (81.3%) y durante los fines de semana (68.7%) que en los estudiantes de rendimiento medio (72.6% y 60.7% respectivamente) y alto (71.4% y 57.4% respectivamente). Por el contrario, quienes contaban con mejores promedios dijeron estudiar por las tardes (50.4%) y entre semana (90.0%) con una frecuencia comparativamente mayor que aquellos con el rendimiento más bajo (39.1% y 84.0% respectivamente). Finalmente, en relación con la regularidad con que se estudia, también se notó un contraste favorable a la población de alto rendimiento (57.8%) frente a las de bajo (48.3%) y medio (49.4%) en cuanto al cumplimiento constante de sus propios horarios de estudio.

Lugar de estudio

Casi la totalidad de los estudiantes entrevistados aseguró estudiar generalmente en su casa (94.4%). De ellos, un 43.8% dijo hacerlo con preferencia en el dormitorio; un 28.6%, en la sala; un 10.4%, en la cocina; y un 8.5%, en la oficina o biblioteca de la casa. El 47.6% de esta población manifestó enfrentar inconvenientes relacionados con la dinámica de su hogar a la hora de estudiar, entre los cuales destacaron: las obligaciones con los hijos (27.9%), el ruido (26.8%), los oficios domésticos (22.7%) y las distracciones (13.9%). Ante estas circunstancias, los estudiantes refirieron adoptar estrategias tales como: esperar a que todos se duerman (19.5%), cumplir con los otros deberes antes de estudiar (18.1%), o simplemente, pedir silencio (12.3%); no obstante, un 10.8% de ellos admitió no haber logrado aún resolver tales inconvenientes.

Con respecto a los grupos de rendimiento académico, no se registraron diferencias significativas vinculadas al lugar de estudio, a los problemas que éste implica o a las estrategias para resolverlos.

e. Actividades de aprendizaje y estrategias para resolver exámenes

Tabla 5

Principales variables relacionadas con el rendimiento académico según actividades de aprendizaje y estrategias para resolver exámenes

	Alto rendimiento %	Bajo rendimiento %
Utilizo bibliotecas para ampliar lo aprendido en la Unidad Didáctica*	50.6	55.8
Utilizo Internet para ampliar lo aprendido*	60.2	57.1
Al inicio del estudio realizo una lectura completa de la Unidad Didáctica*	73.3	68.4
Acostumbro a subrayar lo más importante de la Unidad Didáctica*	85.6	82.6
Trato de responder preguntas que yo mismo(a) me planteo*	75.9	72.8
Al inicio del estudio realizo una lectura sólo de ciertas secciones*	52.9	56.4
Para estudiar me guío en los objetivos propuestos en la Unidad Didáctica*	73.6	76.5
Después de estudiar resuelvo exámenes del curso aplicados en cuatrimestres pasados para comprobar mis conocimientos*	68.3	65.4
Para prepararme para un examen me limito exclusivamente a	35.2	38.6

resolver exámenes*		
Me preparo para un examen aprendiéndome exámenes viejos*	42.8	46.9
Entrego a tiempo las tareas que se me exigen en los cursos*	89.0	86.8
El plazo que otorga la UNED para desarrollar tareas de los cursos es adecuado*	77.0	79.8
Aunque no esté seguro de la respuesta en una prueba, trato de responder la pregunta*	84.0	81.2
Contesto las preguntas en el orden en que las presenta el examen*	74.8	71.2
Tengo el hábito de responder primero las preguntas más fáciles del examen*	61.4	58.2
Para responder preguntas de desarrollo elaboro un esquema preliminar*	55.3	50.0
Cuando estoy haciendo un examen primero contesto con lápiz las respuestas*	64.2	60.9
Prefiero que los exámenes incluyan preguntas de desarrollo que me obliguen a solucionar científicamente problemas de mi profesión**	68.0	73.8

*Estos porcentajes corresponden al promedio de frecuencia en preguntas de escalas.

**Este porcentaje corresponde al promedio de certeza en preguntas de escalas.

En este apartado, se describirán los resultados correspondientes a los hábitos, percepciones y preferencias de la población encuestada en términos de actividades de aprendizaje y estrategias para resolver exámenes. Para la evaluación de estos aspectos, se utilizaron escalas de cinco puntos, con las que se pretendió medir la frecuencia, el nivel de certeza o el grado de acuerdo con que los estudiantes identificaban su propia experiencia con una serie de 50 proposiciones. Siendo así, en este informe en particular, se presentarán los datos utilizando una representación porcentual de los promedios ponderados resultantes de la aplicación de cada una de las escalas, donde 100% equivale a total frecuencia, certeza o acuerdo, y 0%, a la ausencia absoluta de esos atributos. Nótese además que, en este procedimiento, se ha prescindido de la no respuesta.

Uso de materiales didácticos

En general, los estudiantes entrevistados dijeron preferir los materiales didácticos elaborados en la UNED (80.0% de acuerdo promedio) por encima de los libros de otras editoriales. Además, aunque señalaron que las actividades de las unidades didácticas deben venir siempre acompañadas de sus respectivas guías de respuestas (94.0% de acuerdo promedio), consideraron que, en la mayoría de los cursos, el material ofrecido resultaba suficiente para sus necesidades de aprendizaje (80.0% de certeza promedio); lo cual coincide con la poca frecuencia (56.0%) con que indicaron buscar otros recursos para ampliar las unidades didácticas. En ese sentido, se observó una muy baja frecuencia en cuanto al uso académico de facilidades como la Internet (56.0%), la biblioteca (54.0%) o el correo electrónico (48.0%).

Respecto de los rubros anteriores, solamente se encontraron diferencias asociadas al rendimiento académico en lo que toca al uso de Internet o la biblioteca. Comparativamente hablando, el uso de Internet registró una mayor frecuencia promedio entre los estudiantes de alto rendimiento (60.2%) que entre los de rendimiento bajo (57.1%), mientras que la situación inversa se apreció en cuanto al uso de la biblioteca (50.6% en el alto rendimiento y 55.8% en el bajo).

Técnicas para el estudio y la comprensión de la unidad didáctica

A la hora de aproximarse por primera vez a la unidad didáctica, los entrevistados manifestaron con mayor frecuencia leer el texto detenidamente (74.0%) que hacerlo de forma rápida (64.0%). Asimismo, mostraron una preferencia mucho mayor por la elaboración de una lectura completa del texto (72.0% de frecuencia promedio), cuando se le compara con una lectura fragmentada por secciones (54.0% de frecuencia promedio).

Entre las técnicas de estudio más frecuentes, los estudiantes destacaron: el subrayado de las ideas más relevantes de la unidad didáctica (90.0%), la aplicación de los conocimientos aprendidos a situaciones reales (88.0%), la elaboración de tareas (84.0%), resúmenes (80.0%) o esquemas (74.0%), la solución de cuestionarios proporcionados por el tutor (82.0%), la realización de las diferentes actividades y ejercicios de las unidades didácticas (78.0%), el guiarse por los objetivos propuestos en ellas (78.0%), y el responderse preguntas formuladas por sí mismos (76.0%).

Cuando se enfrentan con problemas de comprensión respecto de los materiales de aprendizaje, los encuestados dijeron, en primera instancia, tratar de identificar aquello que no entienden (90.0% de frecuencia promedio), para luego, intentar aclarárselo ellos mismos (88.0% de frecuencia promedio), o bien buscar ayuda (80.0% de frecuencia promedio); también resultó ser muy frecuente (80.0%), entre ellos, la práctica de devolverse y reiniciar el estudio de la unidad didáctica.

En función del rendimiento académico, no se registraron diferencias significativas entre las técnicas de estudio aquí descritas; en ninguno de los casos, hubo contrastes que superaran los cinco puntos de frecuencia promedio. Aún así, quizás se pueda mencionar una frecuencia levemente mayor por parte de los estudiantes de rendimiento alto hacia la lectura completa de la unidades didácticas (73.3%), el subrayado de ideas (85.6%) y el planteamiento de preguntas propias (75.9%) en comparación con su contraparte de bajo rendimiento (68.4%, 82.6% y 72.8% respectivamente); y una relación inversa en cuanto a la lectura por secciones (56.4% en el rendimiento bajo y 52.9% en el alto) y el estudio por objetivos (76.5% en el rendimiento bajo y 73.6% en el alto). Asimismo, se observó que los estudiantes de bajo rendimiento afirmaron recurrir, de forma ligeramente más frecuente que los de rendimiento alto, a las estrategias mencionadas para aclarar dudas, una vez que éstas han sido debidamente identificadas.

Uso de los exámenes anteriores

El uso de los exámenes de ciclos lectivos anteriores como recurso didáctico presentó una frecuencia promedio muy baja dentro de la población entrevistada. De los rubros evaluados, solamente el resolver exámenes previos para comprobar conocimientos después de haber estudiado (68.0%) superó la mitad de la escala. Los demás, tales como la memorización de exámenes viejos para aprobar un examen específico (44.0%) o con fines de estudio general (40.0%), así como el limitarse exclusivamente a estudiar tales materiales para prepararse para los nuevos exámenes (32.0%), no alcanzaron siquiera una frecuencia del 45.0%.

La relación de estas prácticas con el rendimiento académico tampoco arrojó diferencias marcadas. Sólo se percibió una frecuencia débilmente mayor, en el uso de los exámenes para comprobar conocimientos, entre los estudiantes de alto rendimiento (68.3% frente a 65.4% del bajo rendimiento), y en el hábito de memorizar exámenes como medida exclusiva (38.6% frente a 35.2% del alto rendimiento) o en conjunto con otras (46.9% frente a 42.8% del alto rendimiento) para estudiar, entre los de rendimiento bajo.

Tareas

La actitud de la población entrevistada con respecto a las tareas resultó ser sumamente positiva. Con una altísima frecuencia, los estudiantes afirmaron entregarlas a tiempo (96.0%), dedicar el tiempo suficiente para realizarlas (86.0%) y hacerlo gustosamente (84.0%). Asimismo, estuvieron muy de acuerdo (80.0%) en que el tiempo que se les otorga para desarrollarlas es adecuado, y muy poco de acuerdo (34.0%) con eliminar las tareas de los cursos.

En cuanto al rendimiento académico, únicamente se advirtió que los estudiantes de alto rendimiento aseguraron entregar a tiempo sus tareas con una frecuencia levemente mayor (89.0%) que los de bajo rendimiento (86.8%), a pesar de que mostraron estar menos de acuerdo (77.0%) que este último grupo (79.8%) con el plazo que les concede la UNED para realizarlas.

Estrategias para resolver exámenes

A la hora de resolver exámenes, los estudiantes encuestados dijeron recurrir con mayor frecuencia a estrategias tales como: contestar las preguntas aunque no se tenga certeza de su respuesta (86.0%), responderlas en el orden en que aparecen enunciadas (76.0%), y distribuir el tiempo entre las distintas partes del examen (68.0%). Con menor frecuencia, admitieron: contestar primero las preguntas con lápiz (64.0%), dejar para el final las preguntas más difíciles (62.0%), y elaborar esquemas preliminares para resolver preguntas de desarrollo (52.0%).

En lo que al rendimiento académico se refiere, de los ítems aquí contemplados, los dos primeros: responder sin certeza (84.0%) y contestar en orden (74.8%), y los dos últimos: dejar lo más difícil para después (61.4%) y elaborar esquemas (55.3%) mostraron una frecuencia promedio mayor entre el grupo de rendimiento alto que entre los estudiantes de más bajo rendimiento (81.2%, 71.2%, 58.2% y 50.0% respectivamente). Por su parte, el hábito de responder las preguntas primero con lápiz resultó comparativamente más frecuente en la categoría de bajo rendimiento (64.2% frente a 60.9% del alto rendimiento). Nótese que, en ninguno de estos casos, se sobrepasa el 6.0% de frecuencia promedio.

Percepciones y preferencias evaluativas

En general, la población entrevistada tuvo una opinión favorable de las evaluaciones que se efectúan en los cursos de la UNED en cuanto a su adecuación con los contenidos de las unidades didácticas (74.0% de certeza promedio) y su pertinencia para el aprendizaje (72.0% de certeza promedio). Con respecto a las preguntas de desarrollo que se incluyen en las pruebas, los encuestados aseguraron preferir aquellas en las que se permite la libre opinión (90.0% de acuerdo promedio) y el pensamiento independiente (84.0% de acuerdo promedio) por encima de las que obligan a pensar estructuradamente (72.0% de acuerdo promedio) y a solucionar científicamente problemas de índole profesional (72.0% de acuerdo promedio).

Los grupos de rendimiento académico, sólo mostraron un cierto distanciamiento (5.76%) en lo que respecta a su nivel de acuerdo con que los exámenes incluyan preguntas de desarrollo que involucren la solución científica de problemas propios de su profesión. En este sentido, el bajo rendimiento (73.8%) favoreció más esta medida que el grupo de rendimiento alto (68.0%).

4. Discusiones, conclusiones y análisis

a. *Características generales de los estudiantes regulares*

A pesar de que, a la luz de las estadísticas de los estudiantes antiguos al 2004 (Viquez, 2007), la muestra aquí utilizada exhibió una sobrerrepresentación de las mujeres (76.9% frente a 67.3%) y los estudiantes de la Escuela de Educación (59.3% frente a 46.3%), al analizar de forma independiente cada uno de los valores de las variables *sexo* y *escuela de pertenencia*, se pudo observar que tanto las mujeres como los alumnos de las escuelas de Educación y Ciencias Sociales y Humanidades mostraban una tendencia más pronunciada hacia el alto rendimiento que los grupos respectivamente complementarios. En ambos casos, consideramos que es necesario profundizar más sobre posibles explicaciones a estas diferencias en el rendimiento académico, lo cual bien podría ser objeto de investigaciones futuras. En el primer caso, si bien la mayor vinculación a la vida laboral por parte de los hombres (un 82.1% de ellos trabaja, mientras que sólo un 51.3% de las mujeres lo hace) podría ser un factor que incida en un rendimiento académico inferior, sería muy interesante pensar en un estudio sobre las diferencias cognitivas entre los sexos y sus puntos de contacto con el desempeño académico. En el segundo caso, parece importante ahondar en las prácticas evaluativas y particularidades curriculares de las cátedras que forman parte de las distintas escuelas con el fin de contar con parámetros de comparación más sólidos a la hora de intentar comprender el contraste observado.

Una situación similar ocurre con la relación entre rendimiento académico y lugar de residencia de los estudiantes, donde se registró una desviación hacia el alto rendimiento en los estudiantes del Área Metropolitana, y una tendencia hacia el rendimiento bajo entre los vecinos de las zonas limítrofes y costeras. Sobre la base de estos insumos por sí solos, no es posible precisar las causas de esta relación, por lo cual se hace necesario explorar con mayor detenimiento algunos otros aspectos que pudiesen estar interviniendo en ella.

Al considerar las variables *edad*, *año de graduación de secundaria* y *año de ingreso a la UNED*, se pudo observar que tanto los estudiantes de más edad, como los que salieron del colegio hace mayor número de años y los más veteranos en la institución presentaban un rendimiento más bajo que aquellos que se encontraban en la situación contraria. Una vez que se cruzaron y analizaron estas variables entre sí, se hizo evidente que, sin importar necesariamente el año de egreso de secundaria o el grupo de edad, los estudiantes con mejor rendimiento eran siempre los de ingreso más reciente a la UNED. Esto nos lleva a pensar que quienes han logrado concentrar su proceso de estudio en un período menor logran alcanzar un mejor rendimiento académico que aquellos que lo han hecho de forma distendida, lo cual se vuelve más tangible entre los jóvenes y los recién graduados de secundaria ya incorporados al sistema universitario. Esto, por supuesto, sin dejar de tomar en cuenta las siguientes dos condiciones: a) que la permanencia prolongada en la institución puede deberse a una gran cantidad de cursos perdidos, lo cual incide directamente en el rendimiento académico; y b) que, a menor cantidad de cursos matriculados, menor probabilidad de perder materias.

Por otra parte, parece ser que el régimen becario rinde buenos dividendos en términos de rendimiento académico, pues, mientras que en los estudiantes que poseen beca se observa una tendencia hacia el alto rendimiento, entre los que no la poseen se advierte lo contrario. Sin embargo, esto no puede considerarse al margen de la relación implícita entre buenas notas y posibilidad de acceso a beca, por lo que no es un dato que requiera de particular atención.

Finalmente, el hecho de que, de acuerdo con los resultados, los estudiantes con mayor número de hijos, al igual que aquellos que mantiene sus hogares por sí mismos o sólo con la ayuda de sus cónyuges, así como los que trabajan o más aún los que lo hacen los sábados o domingos resultaran

ser los grupos con el rendimiento más bajo dentro de las categorías respectivamente evaluadas, lleva a concluir que el aumento general en las responsabilidades familiares, económicas o laborales de los estudiantes incide de manera negativa en su desempeño académico. Sería interesante analizar cómo un sistema de educación a distancia podría adaptarse para atender poblaciones con estas características.

b. Motivaciones, aspiraciones y satisfacción con respecto a la UNED y a la carrera

En general, las motivaciones que condujeron a los entrevistados hacia la UNED hacen pensar que la institución ofrece una buena oportunidad académica para aquellas personas que poseen grandes responsabilidades laborales o familiares. Puesto que un poco más de la mitad de la población encuestada (52.5%) admitió experimentar limitaciones económicas para poder estudiar en otras universidades, parece ser que la UNED constituye también una buena alternativa para los estudiantes de escasos recursos.

Los estudiantes manifestaron gran satisfacción con la carrera por la que optaron en la UNED y con la preparación académica que han recibido. En su mayoría, escogieron su carrera por interés profesional o por vocación, y dijeron aspirar a mejores condiciones económicas y laborales una vez que la hayan concluido. Aunque casi la totalidad (91.7%) de la muestra coincidió en la importancia de graduarse con las mejores calificaciones, poco menos de la mitad (46.7%) rechazó la idea de titularse sin importar las notas; lo cual indica que las buenas calificaciones representan una condición deseable, pero, en gran medida, subordinada a la obtención del título.

A pesar de que los estudiantes de bajo rendimiento fueron más numerosos que los de rendimiento más alto al señalar a la UNED como su primera opción universitaria, fueron también la población que mostró mayor interés por cursar la misma carrera que estudiaban en la institución en otra universidad. Esto, quizás, apunta a una discrepancia más marcada entre las posibilidades reales, en este caso el estudio a distancia, y las aspiraciones de este grupo respecto de los demás, lo cual podría incidir negativamente en su desempeño académico. Asimismo, el hecho de que la categoría de rendimiento inferior haya estado más motivada en la elección de su carrera por el interés económico y dé menos importancia a las calificaciones que los otros grupos lleva a suponer que su percepción de la educación es más la de un obstáculo por superar que la de un proceso mediante el cual se adquieren el conocimiento y los elementos de juicio esenciales para desempeñar una actividad determinada.

Por el contrario, los estudiantes de alto rendimiento constituyeron el grupo más motivado en su carrera por el interés profesional, más interesado por las buenas calificaciones y más renuente a estudiar, en otra universidad, la carrera que ya cursan en la UNED. Todo ello apunta hacia un perfil de estudiante que demuestra un interés genuino por su preparación académica, busca la excelencia y tiene claramente definido qué y dónde estudiar. Además, este grupo fue el que se mostró más dispuesto a estudiar una carrera distinta en otra universidad, lo que parece indicativo de su voluntad por ampliar y enriquecer su panorama formativo.

c. Uso de apoyos didácticos

En orden de importancia según el volumen de uso reportado por los estudiantes, los apoyos didácticos ofrecidos por la UNED se ubicaron de la siguiente manera: en primer lugar, la tutoría presencial, utilizada por el 82.1% de la población entrevistada; en un muy distante segundo puesto, la videoconferencia (39.1%); luego, la tutoría telefónica (19.2%) y el correo electrónico (12.2%), y

finalmente, casi sin uso alguno, el fax (7.5%). En este sentido, parece ser que los estudiantes del sistema a distancia privilegian el tipo de apoyos didácticos que garantizan una mayor interacción con el docente.

Es necesario hacer notar que, de acuerdo con los resultados, la videoconferencia encierra un altísimo potencial de crecimiento; pues, de los estudiantes que admitieron nunca haber asistido a ella, un 56.1% (un 34.2% del total de la muestra) dijo no hacerlo debido a la ausencia de este recurso en su contexto de estudio (centro universitario o cursos), o bien a la falta de información acerca del mismo. Siendo así, si se trabaja directamente sobre los aspectos mencionados, podría llegarse a duplicar la participación estudiantil en este tipo de sesiones².

Entre las categorías de rendimiento académico, solamente se observaron diferencias significativas en cuanto al uso de la tutoría presencial y la videoconferencia. En ambos casos, fue siempre el grupo de mejor rendimiento el que en mayor proporción dijo haber utilizado esta clase de apoyos didácticos. A partir de la información con que se cuenta, no es posible distinguir con claridad una estructura causal entre estas variables evidentemente correlacionadas, es decir, si es propio de un buen estudiante el asistir a tales actividades *per se*, o si más bien, es el insumo de ellas lo que propicia un mejor rendimiento; sin embargo, es bastante probable que ambas cosas se refuercen mutuamente.

d. Hábitos de estudio

En términos generales, los hábitos de estudio de los entrevistados nos hablan de una población que prefiere el estudio individual (71.2%) por encima del grupal (28.8%); que no dedica, en promedio, más de diez horas semanales al estudio; que se prepara para los exámenes con aproximadamente 2.2 semanas de anticipación; y que suele estudiar en su casa de habitación (94.4%), con mayor frecuencia entre semana (89.4%) y más a menudo en las noches (74.5%) que durante el día o las madrugadas.

Con respecto al rendimiento académico, ninguna de las variables relativas al trabajo en grupo o al lugar de estudio arrojó resultados significativos. Sin embargo, en cuanto a la organización del tiempo de estudio, se pudo observar que los estudiantes de alto rendimiento tendían a dedicar más horas semanales a sus quehaceres académicos, a prepararse con menos antelación para los exámenes y a ser más cumplidos con sus propios horarios que los estudiantes de bajo rendimiento. En conjunto, esto hace pensar que, en comparación con el grupo de rendimiento inferior, el de alto rendimiento es más sistemático y planifica mejor su estudio, distribuyéndolo consistentemente a lo largo del cuatrimestre, en vez de tener que concentrarlo en las semanas previas a los exámenes.

Asimismo, parece ser que el estudiantado de mejores promedios es, a su vez, el que cuenta con mayor cantidad y calidad de tiempo para el estudio; pues, respecto de los demás grupos de rendimiento, fue éste el que refirió estudiar con más frecuencia durante las tardes, las mañanas y entre semana, y menos frecuentemente durante las noches y los fines de semana. Muy probablemente, esta mayor disponibilidad de tiempo por parte de los estudiantes de alto rendimiento obedezca a una condición de menos compromisos y responsabilidades durante el día y la semana que la que presentan los de menor rendimiento, lo cual coincide con las observaciones que se han acotado al respecto en apartados anteriores.

e. Actividades de aprendizaje y estrategias para resolver exámenes

² Recuérdese que estamos analizando datos correspondientes al 2004, fecha en que se llevó a cabo la encuesta. De entonces al presente, las condiciones han variado. Por ejemplo, ahora, el estudiante recibe la información completa y detalla sobre el servicio de videoconferencias desde el momento en que matricula.

Uso de materiales didácticos

Los entrevistados mostraron un alto grado de satisfacción con respecto a los materiales didácticos elaborados por la UNED: dijeron preferirlos por encima de los textos de otras casas editoriales y los consideraron suficientes para suplir sus necesidades de aprendizaje. Asimismo, admitieron recurrir con muy poca frecuencia a otro tipo de materiales o a medios como la biblioteca, la Internet o el correo electrónico para ampliar su comprensión de la unidad didáctica. Todo ello, en conjunto con la gran importancia (94.0%) que dieron a las guías de respuestas como complemento de las actividades de las unidades didácticas, parece indicar que, en general, estos estudiantes se concentran exclusivamente en el estudio del material que les ofrece la institución y carecen de una actitud, o bien de una formación, orientada hacia la investigación o la producción de nuevo conocimiento.

Técnicas para el estudio y la comprensión de la unidad didáctica

Al aproximarse por primera vez a la unidad didáctica, los estudiantes encuestados coincidieron en que prefieren leer el texto detenidamente y de forma completa que hacerlo de manera rápida o fragmentaria. Las técnicas de estudio más frecuentemente utilizadas por esta población resultaron ser el subrayado de ideas principales, la aplicación de los conocimientos adquiridos a situaciones reales, la elaboración de tareas, la solución de cuestionarios, la construcción de esquemas, el guiarse por los objetivos propuestos en la unidades didácticas y el responderse preguntas formuladas por sí mismos. A su vez, las estrategias más comunes entre ellos para enfrentar problemas de comprensión derivados de los materiales de aprendizaje fueron: primero, tratar de identificar aquello que no entienden, para luego, intentar aclarárselo ellos mismos, buscar ayuda, o bien reiniciar el estudio de la unidad didáctica.

A pesar de que las diferencias entre los grupos de rendimiento académico fueron mínimas en estos rubros, el hecho de que los estudiantes de mejores promedios se inclinaran más que los de promedio inferior hacia la lectura íntegra de las unidades didácticas, el subrayado de ideas y el planteamiento de preguntas propias sugiere formas de estudio más comprensivas, minuciosas y reflexivas que las de los estudiantes de bajo rendimiento. Estos últimos, en cambio, al privilegiar la lectura por secciones y el guiarse por los objetivos propuestos en la unidad didáctica, remiten a un tipo de estudio mucho menos integrador y quizás más mecanizado o rutinario que el de su contraparte.

Uso de los exámenes anteriores

Entre los estudiantes entrevistados, el uso de exámenes de ciclos lectivos anteriores como recurso didáctico resultó ser una práctica muy poco frecuente, cuyo mayor empleo obedece más a una función comprobatoria del conocimiento adquirido que a la de un medio para el aprendizaje en sí mismo o la aprobación de pruebas futuras.

Tareas

En general, la población entrevistada se mostró muy a gusto con respecto a la elaboración de las tareas que se les asignan y con respecto a la forma en que éstas se organizan a lo largo de los cursos. Entre las categorías de rendimiento académico, si bien las diferencias fueron leves, los estudiantes de mejores promedios resultaron ser, a la vez, los más cumplidos con los tiempos de entrega de las

tareas y los más disconformes con estos plazos. Probablemente, esta condición sea representativa de un grupo que, aunque interesado por profundizar más en los temas objeto de las tareas, finalmente se limita al tiempo que se le concede para realizarlas.

Estrategias para resolver exámenes

Entre las estrategias para resolver exámenes, las más frecuentes entre los estudiantes fueron: contestar las preguntas aunque no se tenga certeza de su respuesta, responderlas en el orden en que aparecen enunciadas, distribuir el tiempo entre las distintas partes del examen, contestar primero con lápiz, dejar para el final las preguntas más difíciles y elaborar esquemas preliminares para resolver preguntas de desarrollo. A pesar de que las variaciones entre los grupos de comparación fueron pequeñas, las estrategias que los estudiantes de alto rendimiento dijeron utilizar con mayor frecuencia que los de rendimiento menor parecen ser aquellas que potencian de forma más efectiva el éxito en las pruebas, a la vez, que refieren a un estudiante más seguro del conocimiento que posee y más estructurado a la hora de presentarlo. Tal es el caso de responder sin certeza absoluta, aunque sí tal vez con una noción general clara sobre lo que se pregunta, o bien el de construir esquemas antes de resolver preguntas de desarrollo. Por su parte, entre los estudiantes de bajo rendimiento solamente sobresalió la técnica de responder primero con lápiz, lo cual, si bien en ciertos contextos puede deberse a un principio de orden, en otros, quizás sea un síntoma de inseguridad frente a lo que se sabe.

Percepciones y preferencias evaluativas

La población entrevistada ofreció una opinión bastante favorable respecto del sistema de evaluación de la UNED en términos de su adecuación a los contenidos de las unidades didácticas y su pertinencia para el aprendizaje. Hubo casi total acuerdo en que los exámenes incluyan preguntas de desarrollo que posibiliten la libre opinión y el pensamiento independiente; sin embargo, hubo mucho menor consenso en cuanto a la inclusión de aquellas que obligan a pensar estructurada y científicamente. Esto, entonces, pone de manifiesto una preferencia generalizada en el estudiantado por las preguntas de carácter más subjetivo y que, claramente, requieren de menos rigurosidad y elaboración conceptual. Extraña bastante que el grupo de alto rendimiento haya sido precisamente el más renuente a ser evaluado por medio del tipo de preguntas que demandan de soluciones científicas, pues, en virtud de los resultados que este estudio ha venido arrojando, más bien habría sido de esperar lo contrario. Quizás, se podría indagar sobre qué entienden los estudiantes por este tipo de evaluación o de qué forma la aplican los docentes.

Proyecto II: Pruebas cognitivas

1. Objetivos

Las pruebas cognitivas intentaron responder si existían diferencias entre las capacidades intelectuales de estudiantes con distintos niveles de rendimiento académico y, en su caso, cuáles eran esas diferencias.

Los objetivos de estas pruebas fueron caracterizar y comparar las habilidades de los estudiantes, previamente agrupados en tres niveles de rendimiento académico que se definieron al inicio de la investigación (alto, medio y bajo). Se propusieron medir el dominio de determinadas competencias cognitivas por parte de los tres grupos a fin de establecer la relación que pudiera existir entre ellas y

el rendimiento académico.

2. Metodología

a. Población

Dentro del conjunto inicial de 1182 estudiantes con quienes se realizó el estudio exploratorio se seleccionó una segunda muestra de 312 personas. La integraron 251 mujeres (84%) y 61 hombres (16%).

Considerando que las mujeres que estudian en la UNED representan alrededor del 60% de la población total, esta distribución no fue totalmente congruente con la de la población en general, como tampoco lo fue la muestra original. No obstante, téngase presente que un porcentaje importante de las examinadas pertenecía a la Escuela de Educación, que de por sí tiene mayor proporción de mujeres que otras escuelas de la universidad.

La distribución de la muestra por Centro Académico refleja que el 54.3% de los estudiantes proceden de sólo cuatro centros (Cartago, San José, Alajuela y Heredia), distribución que concuerda con la obtenida en la primera muestra del estudio, de la cual el 60% vivía en el área metropolitana. Comparando esta cifra con la matrícula total de 2004 por Centro Universitario se aprecia que refleja la realidad de la UNED.

En cuanto a rendimiento académico, 31.5 % de las personas examinadas fueron de alto rendimiento, 41.8 % de rendimiento medio y 26.4 % de rendimiento bajo. Esta distribución era esperable por cuanto se trata de la misma curva normal del proyecto anterior.

b. Diseño de las pruebas

Las pruebas se diseñaron para detectar el dominio que los estudiantes poseían de ciertas operaciones intelectuales que la investigación educativa identifica como instrumentos fundamentales al servicio del estudio y el aprendizaje académico, a saber: razonamiento, solución de problemas y lectoescritura.

La inclusión de la lectoescritura surge no solo del papel central que ahora se le reconoce al lenguaje dentro de todos los procesos cognitivos superiores humanos, sino también de la importancia adicional que adquiere la lectura en los sistemas de educación a distancia como vía prioritaria de asimilación de conocimiento. En cuanto al razonamiento y la resolución de problemas, si bien están involucrados de alguna manera en las operaciones lingüísticas de comprensión y producción de textos, se incluyeron como objetos de estudio separados por dos razones. Una, por la posibilidad de que se deriven de procesos cognitivos en parte independientes de los inherentes al lenguaje natural y otra, por la importancia que tales procesos podrían tener para explicar el desempeño de los estudiantes en asignaturas que no son de naturaleza exclusivamente discursivas, como contabilidad, estadística y matemática.

Todas las pruebas se elaboraron en etapas, con versiones preliminares que fueron aplicadas a grupos experimentales y posteriormente mejoradas a partir de la retroalimentación recibida.

Pruebas de razonamiento

Se partió de que el razonamiento es el proceso de obtener conclusiones válidas a partir de enunciados o premisas dadas y de que se reconocen al menos dos clases de razonamiento: inductivo y deductivo. El inductivo constituye el modo de inferir una conclusión general de un conjunto de datos particulares, mientras que el deductivo consiste en sacar una conclusión particular de un conjunto de afirmaciones iniciales o premisas de carácter general.

Las preguntas de la *prueba de inducción* presentaron situaciones que ofrecían al estudiante un conjunto de datos concretos de los cuales tenía que extraer las reglas apropiadas para contestar la pregunta. Las preguntas de la *prueba de deducción* tenían la misma estructura: dada una serie de premisas, de las cuales se conocía el valor de verdad, se debía escoger la conclusión correcta, a la cual se llegaba mediante un proceso de derivación lógica. La *prueba de resolución de problemas* planteaba una situación por resolver y exponía las condiciones y restricciones, así como los instrumentos necesarios para llegar a la solución.

Pruebas de lectoescritura

Estas dos pruebas se propusieron diagnosticar el nivel de destreza del estudiante en el manejo del discurso expositivo académico. La primera midió la comprensión de un texto, equivalente en tipo y complejidad a los que se asignan en los niveles iniciales del estudio universitario; la segunda midió la capacidad de producir un escrito bien estructurado que respondiera a una pregunta específica, similar a la que podría aparecer en un examen universitario.

La *prueba de comprensión de lectura* fue de nivel básico y se orientó a la percepción de afirmaciones explícitas y de algunas relaciones entre ellas. Puso poco énfasis en la inferencia de generalizaciones o implicaciones, pues sólo una pregunta requería de interpretación. Las preguntas fueron de selección múltiple, partiendo del supuesto que la lectura de alternativas de respuesta y su comparación con el texto original también contribuyen a la comprensión. Para la *prueba de redacción* se solicitó al estudiante que escribiera un pequeño ensayo, de una cuartilla de extensión máxima, en el cual evaluara críticamente las ideas expresadas en la lectura anterior a la luz de su aplicación al mundo de hoy.

Criterios de calificación

Las respuestas de las dos *pruebas de razonamiento* sólo podrían calificarse como correctas o incorrectas y el máximo puntaje total que se podía obtener por ellas era 10 puntos. La *prueba de resolución de problemas* tenía las mismas dos opciones de calificación y en ella era posible obtener un máximo de 7 puntos.

Por su parte, las *pruebas de lectoescritura* alcanzaban un valor total de 36 puntos, divididos en partes iguales entre ambas comprensión de lectura y redacción. Cada pregunta de la prueba de comprensión fue calificada nuevamente como correcta o incorrecta; pero en la prueba de escritura, dada su naturaleza específica, los criterios de calificación fueron otros.

En líneas generales, existen dos procedimientos para evaluar la producción de discurso expositivo: (i) el holístico o sintético, que juzga la calidad del texto de manera global y le asigna una sola calificación de conjunto y (ii) el analítico, que evalúa el texto producido aplicando categorías particulares establecidas de antemano y le asigna puntajes separados a cada una de ellas. Esta investigación evaluó la prueba de escritura en forma analítica, porque el objetivo era obtener

información pormenorizada sobre el perfil de habilidades de los estudiantes, es decir, sobre las destrezas que cada uno demostraba, identificando sus fortalezas y debilidades en el uso de la escritura.

Las categorías que se decidió evaluar fueron:

1. Grado en que el texto respondía a la pregunta inicial formulada al estudiante (es decir, ¿cuán informativa era la redacción producida?).
2. Estructura del texto (o sea, ¿cuán bien organizada e integrada era la redacción, considerada como unidad?).
3. Aspectos básicos de la escritura: vocabulario, ortografía, puntuación, morfología y sintaxis (¿cuán bien escrita estaba la redacción atendiendo a su forma léxica y morfosintáctica?).

Cada categoría representa una dimensión particular del discurso, reconocida y estudiada por la literatura lingüística. A cada una de ellas se le asignó un máximo de 6 puntos, de modo que sumadas hacían los 18 puntos de la prueba de escritura.

Adicionalmente a la evaluación cuantitativa, las redacciones fueron analizadas cualitativamente a fin de examinar los rasgos característicos de los textos que recibieron los puntajes más altos en oposición con los que recibieron los más bajos.

c. Aplicación y corrección de las pruebas

Las pruebas se aplicaron en todos los centros universitarios donde cursaban los 312 estudiantes de la muestra.

El proceso de corrección de las pruebas de razonamiento, resolución de problemas y lectura consistió simplemente en contar las respuestas correctas y trasladar los resultados a la base de datos. En cambio, la calificación de las redacciones exigió un procedimiento más complejo y minucioso porque en él intervinieron dos analistas y hubo que asegurar uniformidad en la aplicación de los criterios de evaluación y coordinar el trabajo en equipo. La tarea fue realizada directamente por las dos investigadoras del proyecto, que además de ser expertas en la materia fueron quienes definieron los criterios por utilizar.

d. Procesamiento de datos

Se elaboró una base de datos en el Programa Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS 10.0), la cual incluyó 10 variables sociodemográficas y 29 de investigación (distribuidas éstas en 10 ítems de razonamiento, 7 de resolución de problemas, 12 de comprensión de lectura y 3 rubros de redacción). Todas las variables se convirtieron de los niveles de medición ordinales a intervalos para realizar los análisis estadísticos de correlaciones, de varianza y factorial descriptivos.

3. Discusión de resultados

Según se explicó, los resultados se derivaron de siete puntajes (razonamiento deductivo, razonamiento inductivo, resolución de problemas, comprensión de lectura y tres rubros de redacción) y se refieren tanto a la muestra total como a la comparación entre los grupos de alto, medio y bajo rendimiento que se habían constituido al comenzar la investigación.

Las diferencias más significativas se evidenciaron entre los grupos de rendimiento alto y bajo, lo cual era esperable puesto que estas dos poblaciones muestran en forma más pronunciada los rasgos de desempeño asociados al éxito o al fracaso académico.

a. Resultados cuantitativos

Distribución general

La curva de puntajes totales de la muestra se aproxima a una curva normal en cuanto la mayor concentración de notas se encuentra en el centro, con pocas notas en los extremos. Pero la curva está desplazada hacia la izquierda, lo cual indica que el promedio general es inferior a la media de la escala y que las notas en su conjunto se inclinan hacia los puntajes bajos de la escala. Considerando las distintas pruebas en forma individual, ningún promedio alcanzó el 70% de la escala, siendo el más alto el de comprensión de lectura con un poco más del 60%. Este promedio relativamente bajo se evidencia por igual entre los estudiantes de rendimiento alto, medio y bajo.

Perfil de competencias

Los promedios de puntaje obtenidos por los estudiantes en cada prueba permitieron establecer un perfil de competencias que se mantuvo estable a través de los tres niveles de rendimiento: las competencias lingüísticas son las más fuertes; le sigue la competencia en resolución de problemas y luego, mucho más atrás, se ubican las competencias de razonamiento.

Sin embargo, lo anterior no significa que en general los estudiantes se hayan desempeñado "bien" en las competencias lingüísticas que parecen ser su principal fortaleza; es decir, que alcanzaran un nivel alto en términos absolutos y adecuado para el estudio universitario. El panorama que pintan los resultados en el campo lingüístico es que los estudiantes poseen apenas la capacidad lectora necesaria para extraer de un texto las afirmaciones más claras y percibir algunas de sus ideas más importantes. Pero todo sugiere que cuando tengan que desempeñar tareas que requieren una comprensión más fina, que implique crítica, análisis y síntesis, muchos experimentarán dificultades. Podrán redactar respuestas con alguna semblanza de texto, pero no es seguro que tengan éxito empleando el discurso escrito como instrumento cognitivo para desentrañar y desarrollar puntos ideas complejas.

Distancia entre las competencias lingüísticas y de razonamiento

Parece existir una gran distancia entre las competencias lingüísticas de los estudiantes, por un lado, y las de razonamiento, por otro. Así se desprende del porcentaje extremadamente alto de alumnos que obtuvieron el puntaje mínimo en las pruebas de razonamiento (43.1% en deducción y 45.7% en inducción) frente a porcentajes mucho más reducidos en las otras pruebas (0.3% en comprensión de lectura, 5.5% en resolución de problemas y poco más del 6% para los rubros de redacción referidos a estructuración del texto y manejo básico de la escritura).

Esta comprobación podría sugerir que se está frente a un déficit de destrezas de razonamiento, aunque también cabría especular que refleja falta de práctica de los estudiantes en la realización de este tipo particular de pruebas. Se requiere mayor investigación al respecto.

Correlaciones al interior de las pruebas

No se encontraron correlaciones significativas entre los puntajes obtenidos en las distintas pruebas; o sea, no hay indicios de que las pruebas tiendan a agruparse entre sí y se comporten de manera similar. Esta falta de correlación podría interpretarse como un signo de independencia de las habilidades estudiadas, ya sea porque las competencias son autónomas por naturaleza o bien porque en el caso de nuestros estudiantes no han sido desarrolladas de una manera que promueva su interacción. La segunda hipótesis se ve fortalecida por otro resultado sorprendente: la falta de correlación entre la prueba de lectura y la de redacción.

En cambio, sí se encontraron correlaciones significativas positivas entre las tres categorías o rubros utilizados para calificar las redacciones: la información proporcionada para responder a la pregunta original (rubro 1), la estructura del texto (rubro 2), y el dominio de los aspectos básicos de la escritura (rubro 3). La correlación más fuerte se dio entre los rubros 2 y 3, seguida por la correlación entre los rubros 1 y 2.

Correlaciones entre las pruebas y el rendimiento académico

En general, los estudiantes de rendimiento alto tienden a calificar en las pruebas cognitivas siempre por encima de aquellos de rendimiento bajo.

Este resultado confirma la intuición habitual entre los docentes respecto a que quienes alcanzaron buen rendimiento en actividades académicas previas (exámenes y cursos), al enfrentarse a nuevas actividades similares tenderán a desempeñarse mejor que quienes demostraron en el pasado un rendimiento pobre. Esto sin perjuicio de lo ya manifestado respecto a que, en conjunto, los puntajes obtenidos por los estudiantes de esta muestra en particular fueron uniformemente bajos.

De todas las competencias estudiadas a través de las pruebas cognitivas, la que establece mayor diferencia entre los estudiantes de rendimiento alto y bajo es la de redacción, aunque no en todos los rubros. La diferencia altamente significativa en cuanto a destrezas de redacción se evidencia en el rubro 2 de la prueba: la estructura del texto.

El resultado sugiere que existe una fuerte vinculación entre el buen rendimiento académico global de un estudiante y su capacidad para producir textos bien estructurados. En términos generales, las personas que aprueban holgadamente la mayoría de sus cursos también tienden a escribir mejor que las personas que en promedio obtienen menos de la nota mínima de aprobación. El hallazgo, si bien se infiere a partir de algunas investigaciones realizadas en materia de competencias de redacción de los estudiantes de UNED (Rodino, 1997), no había sido hasta ahora asociado de manera directa al éxito académico.

Lo anterior no significa que exista una relación directa de causalidad entre la calidad de la redacción y las notas —es decir, que los alumnos logren notas altas porque redactan bien sus tareas o exámenes. En realidad, sabemos que en la UNED las preguntas de desarrollo, si es que se emplean en la evaluación de los cursos, constituyen solo una pequeña parte de la ella. Aquí la explicación podría ser que exista un factor que esté influyendo a la vez en ambas esferas, o bien que el desarrollo que se haya logrado de la capacidad de escribir textos bien estructurados y coherentes esté asociado al desarrollo de otras habilidades que permiten aprender mejor. En el segundo caso, serían destrezas que marchan paralelamente o se retroalimentan unas a las otras.

Dado que la categoría de redacción que más fuertemente se correlaciona con el promedio general del estudiante es la *estructura del texto*, se puede formular una hipótesis que apunte hacia un procesamiento más profundo del aprendizaje: es posible que las personas que construyen sus escritos con más eficacia tengan más capacidad para procesar datos y, en especial, para construir estructuras complejas y significativas a partir de ellos. Esta suposición iría de la mano con la hipótesis de que el lenguaje es un modelador de información y el mayor instrumento al servicio de las habilidades cognitivas superiores.

Irrelevancia predictiva de las variables de región geográfica, Escuela y sexo

Los hallazgos citados se aprecian por igual en cualquier región geográfica (ubicación por centro académico de la UNED), en cualquier Escuela y en ambos sexos. Por tanto, ni la pertenencia a un centro académico o Escuela, ni el sexo predicen los resultados, lo cual indica que estas variables no son en sí mismas determinantes del rendimiento académico.

Al no existir un perfil estadísticamente significativo por sexo, Escuela o área geográfica puede suponerse que las personas que respondieron las pruebas cognitivas se desempeñaron de la manera en que lo hicieron producto de las habilidades adquiridas en su devenir como estudiantes. Las explicaciones de su desempeño quizás deban buscarse en las estrategias de enseñanza que los estudiantes hubieran interiorizado y que influyen en su manera de enfrentar tareas académicas. En otras palabras, la falta de variaciones estadísticamente significativas de acuerdo con las variables demográficas citadas sugiere que tanto los éxitos como los fracasos estudiantiles deberían rastrearse en el medio instruccional en el que ellos y ellas se han desenvuelto, tanto en su experiencia escolar previa al ingreso a la UNED como después de ingresar a ella.

b. Estudio cualitativo de las redacciones

Vistos en conjunto, los ensayos presentaron una cantidad de limitaciones y deficiencias preocupantes, especialmente considerando que eran alumnos que ya llevaban cierto tiempo de cursar la enseñanza superior (tenían 24 créditos aprobados) e iban encaminados a obtener su título, además, en un buen porcentaje, como futuros maestros y maestras. Tales problemas se vieron a lo largo de todo el espectro de calificaciones de la prueba; en mucho mayor grado, por supuesto, en el caso de quienes obtuvieron las calificaciones más bajas, pero sin dejar de estar presentes también en quienes recibieron calificaciones medias o incluso altas.

Tales deficiencias y limitaciones estaban además muy extendidas en todos los niveles de análisis de la escritura —desde los más superficiales de la caligrafía, ortografía y puntuación, hasta los más profundos de la semántica y organización textual, atravesando los niveles intermedios de la morfología, la sintaxis y la semántica oracional.

A los fines de la investigación interesó observar en especial qué pasaba con los ensayos estudiantiles en cuanto a la estructura del texto, precisamente porque éste demostró ser el factor más fuertemente asociado con el desempeño académico. Según se evidenció, los alumnos que estructuran mejor sus textos escritos tienden a ser aquellos con mejor promedio de calificaciones, independientemente de su sexo, carrera, centro académico, o cualquier otra variable aquí explorada. A la inversa, los de desempeño académico menos exitoso son los que muestran más problemas para organizar sus textos escritos.

¿En qué se diferenciaban los ensayos mejor y peor calificados en cuanto a la dimensión *estructura del texto*? O bien, para focalizarnos directamente en las dificultades detectadas, ¿en qué consistían los problemas de estructura del texto de los ensayos que obtuvieron las calificaciones más bajas? En breve, estos ensayos carecían de coherencia discursiva: no tenían estructura interna, o la tenían tan débil o incompleta que no podían ser calificados como textos autónomos —ni ser comprendidos como tales. No había en ellos una línea o camino claro de argumentación que se orientara a responder a lo solicitado. (Anexo, Prueba de Redacción: Instrucciones y ejemplos).

No consistían en meros listados de datos (en alguna medida porque ya desde las instrucciones se advirtió a los estudiantes de no caer en ese error), pero tampoco lograban más que un apilamiento de referencias más o menos vinculadas al tema general, sin que se engarzaran por medio de la sintaxis o por un hilo de razonamiento progresivo. Esta cierta *conexión tópica o temática* no es suficiente para dar a un texto *cohesión discursiva o interna*.

Los ensayos deficitarios no ponían en evidencia una estrategia de mediano o largo alcance para construir un razonamiento que analizara detenidamente las ideas del autor (autor que, a menudo, ni siquiera era mencionado por su nombre). En el mejor de los casos se observaban estrategias de corto alcance para armar cada oración, pero no para concatenarlas lógicamente unas con otras. Por esto, no se lograba construir una secuencia de ideas hilvanadas que avanzaran progresivamente hasta llegar a una o más conclusiones personales. En otras palabras, los textos no respondían a ningún plan.

c. Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza

En la medida que los resultados de esta investigación muestran que un factor que contribuye a explicar el buen rendimiento académico es una buena estructuración de textos escritos, un camino educativo prometedor para mejorar el desempeño académico de todos los estudiantes será enseñar a producir textos escritos bien organizados.

Cabe recordar que una de las mayores dificultades de la escritura expositiva-argumentativa es que exige a quien escribe organizar gran cantidad de información de manera jerárquica, sin apoyarse en principios organizativos preexistentes al acto de escribir, dados de antemano en el mundo referencial, como el orden temporal o el orden espacial (que sí pueden aplicarse para organizar otros tipos de textos, como los narrativos o descriptivos respectivamente). A diferencia de los escritos descriptivos, narrativos, o no narrativos de naturaleza informal (listados, recados, cartas, mensajes cotidianos, etc), los escritos expositivos académicos exigen pensar lógicamente las relaciones entre ideas.

Las destrezas de procesamiento y organización de ideas con el fin de ser comunicadas se pueden enseñar sistemáticamente. Y cuanto más se enseñan y se ponen en práctica a través de la construcción de textos, sobre todo escritos u orales descontextualizados, retroalimentan el desarrollo cognitivo, refinando el pensamiento a la vez que el estilo expresivo (Flower y Hayes, 1981). Estudios de lingüística y de psicología cognitiva aplicada a educación han sostenido que las conocidas y tan documentadas dificultades de escritura que tienen los jóvenes y adultos, aún los escolarizados, reflejan una instrucción muy pobre en este sentido durante la escolaridad básica primaria y secundaria (Rodino 1987).

Así como la estructura del texto es una dimensión del lenguaje relativamente independiente de otras (como el vocabulario, la morfología, la sintaxis, etc.), la capacidad para estructurar un texto es también una destreza específica, relativamente independiente de otras, que puede definirse y

evaluarse separadamente. También puede —y debería— enseñarse separadamente, respetando su especificidad, sin diluirla dentro de la enseñanza de otros aspectos del lenguaje como la ortografía o la sintaxis. La investigación ha demostrado contundentemente que lo que llamamos “manejo de la lengua escrita” (literacy), tanto en su modalidad comprensiva (leer) como productiva (escribir), no es una destreza o competencia única, global y genérica, sino que está constituida por una cantidad de destrezas o competencias particulares y específicas, las que tienen manifestaciones también particulares según distintos contextos y bajo diferentes condiciones (Scribner y Cole, 1981a y b; Rodino, 1997).

¿Cómo se desarrollan las competencias deficitarias? Las dimensiones del discurso escrito que no mejoran con la sola práctica individual resultan ser las más profundas, cruciales para construir mensajes coherentes y adecuados al propósito y tipo de comunicación deseada. El mejoramiento de estos aspectos críticos requiere estrategias de enseñanza sistemáticas, conducidas y asistidas por docentes-expertos (estrategias tales como orientaciones explícitas; modelaje; guía y apoyo en la ejecución; retroalimentación y revisiones) (Rodino, 1997).

Si fuera así, la superación de las deficiencias de los estudiantes en materia de estructura del texto debe ser encarada a través de una enseñanza específica, que se plantee objetivos, diseñe intervenciones docentes y proponga prácticas pertinentes y eficaces para corregir las limitaciones previamente identificadas.

4. Principales conclusiones

1. Las pruebas de competencias pusieron de manifiesto que el nivel de desempeño de los estudiantes en general tiende a ser bajo y muestra poca variedad. Varios factores convergen en torno de esta conclusión: la poca diferencia cuantitativa entre los grupos de alto y bajo rendimiento, tanto en general como en las pruebas individuales; la ausencia de puntajes muy altos y la uniformidad en el perfil de las competencias.

Comparando los resultados de las distintas pruebas, las mayores debilidades de los estudiantes parecen ubicarse en la esfera del razonamiento. Este punto amerita investigación posterior focalizada.

2. Se identificó una correlación significativa entre los promedios de los estudiantes y sus puntajes en pruebas diseñadas para medir distintas competencias académicas (de razonamiento, resolución de problemas y lectoescritura). En primera instancia, se concluyó que el éxito académico en la UNED está asociado al grado en que el estudiante haya desarrollado sus capacidades académicas, sin descartar que otros factores pudieran tener alguna influencia. Como influencia decisiva en la formación de las competencias de los estudiantes los resultados de la investigación apuntan no a factores demográficos sino a capacidades adquiridas dentro del sistema educativo (preuniversitario y universitario, incluyendo, por supuesto, el de la UNED).

3. La competencia que muestra mayor relación con el éxito académico es la capacidad para redactar un texto expositivo bien estructurado. Los estudiantes que se distinguen por tener buenos promedios se diferencian de los demás en esta destreza particular más que en cualquier otra. Es decir que por regla general, dentro de un grupo de estudiantes, quienes son más exitosos en el estudio podrán redactar sus ideas de una manera más coherente y organizada que los menos eficientes. O expresado a la inversa, quienes redacten sus ideas de manera más coherente y organizada, serán los más exitosos.

Esta conclusión no significa que el éxito de los buenos estudiantes sea una consecuencia directa o automática de su mayor capacidad para escribir, pero sí sugiere que una buena capacidad para escribir es un factor que contribuye al éxito académico.

Proyecto III: Estudio de Casos

1. Antecedentes y objetivos

Las pruebas cognitivas aplicadas en el segundo proyecto del Programa de Investigación contribuyeron a la construcción de un perfil de las competencias académicas del estudiante de la UNED. Según sus resultados, el perfil del estudiante de buen rendimiento de la universidad es el de una persona motivada, sistemática y organizada, que ha logrado un nivel de eficiencia académica más alta que el promedio en la institución, particularmente en cuanto a su capacidad para estructurar ideas (y posiblemente percibir y entender estructuras complejas) y plasmarlas en el medio escrito, aunque sus destrezas para resolver pruebas de inferencia sean limitadas y no sea muy original en su manera de expresarse.

El Estudio de Casos posterior se concibió con la finalidad de generar elementos de juicio adicionales para corroborar y profundizar los resultados y conclusiones obtenidos en las dos primeras etapas del Programa, es decir el Estudio Exploratorio y las Pruebas Cognitivas. En primera instancia, su objetivo general fue establecer hasta qué punto los casos por estudiar corroboraban el perfil arriba bosquejado y permitían afinar algunas hipótesis para explicar las diferencias de rendimiento entre estudiantes. Las hipótesis que interesaba verificar se referían a distintos aspectos de la vida, los hábitos y el desempeño de los estudiantes: por un lado, a ciertos rasgos demográficos y estilos individuales de estudio; por otro, a sus destrezas de construcción de textos escritos.

Por ello, los objetivos específicos del Proyecto III fueron fortalecer o debilitar principalmente las hipótesis de que:

1. Existen diferencias significativas entre los estudiantes de alto desempeño y los de bajo desempeño en cuanto a los siguientes aspectos:
 - Aspiración a un título con buenas calificaciones
 - Vocación o interés profesional por la carrera que estudian
 - Horas de estudio
 - Grado de organización y sistematicidad en el estudio
 - Uso de medios electrónicos
 - Uso de las bibliotecas
 - Estrategias para entender problemas difíciles
2. El desempeño académico de los estudiantes está positivamente asociado a su capacidad para escribir un texto bien estructurado.

2. Metodología

El Proyecto III del Programa llevó adelante un *estudio de casos instrumental*, o sea, orientado a abordar temas en relación con objetivos claros y *de carácter múltiple*, que busca la comparación de sujetos (Ghesquière, Maes y Vandenberghe, 2004), porque se trata de métodos cualitativos enfocados a detectar y comprender algunos de los aspectos subjetivos que subyacen a las tendencias estadísticas (Yacuzzi, 2006). Los elementos de juicio generados por estos métodos deben permitir interpretar estos patrones en casos que tienen un carácter prototípico, es decir, que son únicos por alguna circunstancia (Montero y León, 2005).

Para este estudio se decidió que los estudiantes prototípicos serían los que se ubicaban en los extremos opuestos de desempeño en las pruebas cognitivas del Proyecto II: quienes obtuvieron los puntajes más altos frente a quienes obtuvieron los puntajes más bajos. Se partió del supuesto de que las conclusiones de este contraste contribuirán a esclarecer las diferencias entre alumnos de alto y bajo rendimiento académico en la UNED, por cuanto los resultados de las pruebas cognitivas se correlacionaron significativamente con el rendimiento académico general de los estudiantes (Conclusiones Proyecto II).

La metodología del estudio de casos, por definición, permite complementar el análisis cuantitativo mediante otra línea de exploración convergente para desarrollar así un proceso de triangulación (Yin, 1994). En esta investigación se buscó hacer una triangulación de métodos: aplicar diferentes instrumentos metodológicos a un mismo corpus de estudio con el propósito de examinar más aspectos que los que permite un solo método —por ej. aspectos que salen mejor a luz cuando se observa el desempeño individual más que el desempeño “promedio”. La triangulación era útil aquí para examinar en detalle los dos grupos contrastantes de estudiantes tanto en lo relativo a sus hábitos y estilos de estudio como a su producción escrita.

En el ámbito de la producción escrita, el estudio de casos es especialmente propicio para indagar una dimensión del lenguaje que se capta mejor con herramientas analíticas cualitativas: la del texto producido por los estudiantes considerado en su organización de conjunto, como un todo completo y unitario —dimensión que esta investigación denomina “estructura del texto”. Interesaba particularmente establecer cómo los estudiantes de uno y otro grupo organizaban su texto escrito y por qué lo hacían así, entendiendo por esto clarificar las estrategias discursivas que determinaban su exposición. Precisamente por su naturaleza explicativa, las preguntas de investigación que se plantean “cómo” y “por qué” encuentran en el estudio de casos un enfoque investigativo apropiado (Yin, 1994).

a. Población

Con la intención de estudiar 20 casos correspondientes a cada uno de los dos grupos en contraste, se seleccionaron 40 estudiantes: los que obtuvieron las veinte calificaciones más altas y los que obtuvieron las veinte calificaciones más bajas en las pruebas cognitivas (Proyecto II).

Se los contactó para participar en el estudio, y se inscribieron en el estudio en orden de notas (en el caso de los de alto rendimiento, empezando por la más alta y en el caso de los de bajo rendimiento, empezando por la más baja). Se dejó de lado a quien ya no se encontrara inscrito como estudiante activo de la UNED. Finalmente se logró contar un grupo de 31 estudiantes que devolvieron sus cuestionarios y fueron incluidos en el análisis de casos (16 de alto puntaje en las pruebas cognitivas y 15 de bajo puntaje).

b. Instrumentos del estudio de casos

El Estudio utilizó dos instrumentos fundamentales: un *cuestionario* y una *redacción personal*.³

El *cuestionario* tuvo la finalidad de indagar sobre los hábitos de estudio, aspiraciones, creencias, motivaciones, estrategias de estudio y condiciones de vida de los participantes (Cuestionario completo en los Anexos). Además, se incluyeron otras preguntas para profundizar en ciertos aspectos del Proyecto I —por ejemplo, en cuanto a los recursos electrónicos con que contaban los estudiantes y sus hábitos de estudio.

La *redacción* tuvo la finalidad de poner a prueba los resultados obtenidos en las pruebas cognitivas. ¿Son las redacciones de los estudiantes de alto puntaje mejores, en términos generales, que las redacciones de los del otro extremo? ¿Se detecta una diferencia sustancial en la estructura y organización de los textos producidos?

Se solicitó a los estudiantes seleccionados que redactaran una composición corta con el título "Mi experiencia en la UNED desde la perspectiva de mi desarrollo como persona". La tarea así formulada tenía un componente motivacional y tal enfoque estaba reforzado por una serie de preguntas diseñadas para orientar la reflexión. El desglose temático incluyó: ¿por qué escogió la UNED?, ¿cuáles eran sus expectativas al ingresar?, ¿cuáles fueron sus experiencias en la UNED? y ¿cree que hizo un buen aprovechamiento de lo que la UNED le ofreció? Se le pidió al estudiante que reflexione sobre estos temas y que tratara de incluirlos en su redacción.

Las instrucciones fueron claras y precisas en cuanto a la extensión del texto solicitado (entre una y dos cuartillas) y el tiempo que debía dedicarse a la tarea (por lo menos media hora). En su conjunto, las instrucciones y las preguntas tenían el propósito de asegurar que los textos de los estudiantes fueran lo suficientemente uniformes como para compararlos entre sí en una serie de aspectos, y que las respuestas tuvieran contenidos subjetivos que pudieran ser útiles para, con posterioridad, planificar entrevistas personales.⁴

c. Aplicación de los instrumentos y procesamiento de datos

Los dos grupos de estudiantes (los puntajes más altos y más bajos en las pruebas cognitivas) fueron contactados a través de los administradores de sus respectivos centros universitarios. Los responsables de los centros los convocaron a una sesión individual de entre 1 y 2 horas para que llenaran el cuestionario e hicieran la redacción solicitada, intentando asegurar que se dieran las condiciones más apropiadas de privacidad y concentración. Finalmente, recogieron las respuestas y las devolvieron a los investigadores en la sede central.

Las respuestas al *cuestionario* se procesaron cuantitativamente; mientras la *redacción* de cada estudiante se analizó con dos técnicas, tal como se había hecho en el Proyecto II.

La primera técnica fue una evaluación analítica que asignó puntajes independientes a tres rubros o categorías específicas de los escritos. Se utilizaron las mismas categorías que para la prueba de redacción del Proyecto II, que aquí se calificaron con una escala de 0 a 5:

1. Pertinencia y precisión de la información en relación con el tema propuesto: en qué medida la

³ Ambos instrumentos se incluyen en texto completo entre los Anexos. Durante el Estudio de Casos se hicieron también análisis estadísticos, pero no se reseñan aquí porque el número de estudiantes de la muestra es insuficiente para extraer inferencias generalizables.

⁴ Las entrevistas personales previstas finalmente no se realizaron debido a dificultades logísticas para reunirse con los estudiantes.

- redacción se refiere a la pregunta central y a las subpreguntas formuladas de manera precisa.
2. Estructura del texto: en qué medida el texto está bien organizado como totalidad y desarrolla con coherencia un argumento.
 3. Ortografía, puntuación, sintaxis y morfología: en qué medida se utilizan correctamente las convenciones de escritura del español.

Dentro de esta evaluación también se calculó el número de palabras de cada escrito con la finalidad de incluir la extensión como otro elemento de análisis. Los aspectos operativos del procedimiento fueron los mismos usados con la prueba de redacción del Proyecto II: intervinieron dos evaluadoras que, después de definir juntas los criterios de calificación y unificar sus interpretaciones, calificaron todas las redacciones en forma independiente y posteriormente se reunieron para discutir los casos en que existían divergencias marcadas.

El segundo procedimiento consistió en un estudio holístico de los textos con el propósito de detectar patrones o tendencias expositivas, en particular aquéllas que apuntaran hacia diferencias cualitativas entre los dos grupos de estudiantes.

3. Discusión de resultados

a. El cuestionario

Según se estableció como punto de partida del Estudio de Casos, el pequeño número de alumnos que contestó el cuestionario (n=31) no permitía en sí mismo extraer inferencias válidas para todo el estudiantado de la UNED. Pero permitía extraer pistas e identificar elementos para formular hipótesis sobre factores que podrían tener incidencia en el rendimiento académico en un sistema a distancia.

Ante todo, se observó que las variables de carácter demográfico (sexo, estado civil, número de hijos, lugar de residencia, si trabaja o no, tipo y propiedad de la casa de habitación o préstamos) no mostraron diferencias significativas entre los estudiantes con alto y bajo desempeño en las pruebas cognitivas. Lo mismo ocurrió con una buena cantidad de las preguntas referidas a hábitos de estudio (por ejemplo: horas de estudio por semana, seguimiento o no de un programa planificado para estudiar, estrategia de estudios espontánea o enseñada, y tiempo dedicado a leer libros no relacionados con el estudio).

En cambio, otras preguntas del cuestionario revelaron algunas diferencias llamativas entre los dos grupos, diferencias de especial interés para este estudio por su potencial para arrojar luz sobre el buen desempeño académico. No son diferencias absolutas sino porcentuales, pero siempre relevantes. A continuación se pasa revista puntual a ellas, sin entrar a considerar resultados del cuestionario que no sean contrastantes o significativos.⁵ Para abreviar, el grupo de alto puntaje o alto desempeño será denominado a veces grupo A y el de bajo puntaje, grupo B.

Estudio previo o simultáneo de otra carrera

En el grupo A o de alto desempeño en pruebas cognitivas, la mitad ha estudiado o está estudiando otra carrera (8 de 16=50%), mientras en el grupo B o de bajo desempeño hay una gran mayoría que no lo ha hecho ni lo hace (12 de 15=80%).

⁵ Las cifras y porcentajes se extrajeron del procesamiento de datos que consta en el informe *PROYECTO III: ESTUDIO DE CASOS. DOCUMENTOS ANEXOS*, elaborado por el investigador Alfonso Villalobos.

Horas dedicadas al estudio

En el grupo A predominan quienes le dedican al estudio solamente de 1 a 3 horas semanales (9 de 16=56.2%), mientras en el grupo B prevalecen quienes le dedican al estudio, en igual proporción, de 1 a 3 horas semanales (6 de 15=40%) y de 3 a 6 horas semanales (6 de 15=40%).

Actividades simultáneas durante el tiempo de estudio

La mayoría de los estudiantes de ambos grupos reconoce que siempre o a veces realizan otra actividad no relacionada con los estudios durante el tiempo dedicado a ellos (grupo A: 9 de 16= 56.2% y grupo B: 8 de 15= 53%). Esta otra actividad puede ser escuchar música o ver televisión. Escuchan música el 89% del grupo A (8 de 9) y el 62.5% del grupo B (5 de 8), mientras ven televisión el 11% del grupo A (1 de 9) y el 32.5% del grupo B (3 de 8).

Los resultados 1 a 3 a primera vista parecerían contrarios a la intuición, pues la mitad o más de quienes se desempeñan muy bien en las pruebas cognitivas no se dedican o no se han dedicado con exclusividad a su actual carrera (están llevando o han llevado otros estudios, no necesariamente con metodología a distancia); dedican poco tiempo al estudio (entre 1 y 3 horas semanales) y siempre o a veces realizan otras actividad simultánea durante el tiempo de estudio, sobre todo escuchar música. A partir del “sentido común” se podría esperar que los alumnos de mejor desempeño mostraran mayor dedicación a su actual carrera y mayor experiencia en la metodología a distancia, más tiempo de estudio y más concentración a la hora de estudiar.⁶ El hecho que los resultados no indiquen tal cosa sugiere que el buen desempeño podría tener otra explicación, no basada únicamente en altos niveles de focalización y esfuerzo, sino en otro tipo de factores.

Creemos que ese otro factor o factores se relacionan con el *perfil de destrezas o capacidades académicas* que los estudiantes tengan al entrar a la universidad y que luego, dentro de ella, sigan desarrollando. Estudiantes eficientes en las competencias que requiere el estudio superior —por ejemplo, comprensión de lectura, inferencias lógicas, extracción de conclusiones, análisis y síntesis, argumentación, expresión oral y escrita, etc.— pueden desenvolverse bien aunque estudien más de una carrera, incluso a la vez; dediquen menos tiempo a estudiar y hagan además otra cosa mientras estudian. (Obsérvese, no obstante, que lo que la enorme mayoría de estudiantes de alto desempeño hace mientras estudia es “escuchar música”, en oposición a los de bajo desempeño que “ven televisión”. Sin duda, escuchar música no interfiere con estudiar —tal vez, incluso, lo favorezca—, pero no es igual que ver televisión).

Con esto no queremos decir que un buen perfil de destrezas o competencias académicas que tengan los estudiantes —tanto al ingresar como ya en carrera— pueda sustituir a la concentración y al esfuerzo de estudio, pero sí que entra en interacción con estos últimos para producir desempeños académicos más efectivos.

Forma de estudio

⁶ También se hubiera podido esperar que los estudiantes de buen desempeño buscaran más apoyos tecnológicos o bibliográficos, usando Internet y acudiendo a la biblioteca. Pero ninguna de estas variables mostró diferencias significativas entre los grupos.

Los estudiantes debían elegir entre 4 opciones predeterminadas (“elaborando redacciones o diagramas”, “repasando contenidos en la cabeza”, “leyendo en movimiento” y “sentado en la cama”) y la combinación de todas ellas. La mayor diferencia en la respuesta de los grupos radica en que la combinación de opciones es escogida por el 31.2% del grupo A (5 de 16) en contraste con el 20% del grupo B (3 de 15).

Este resultado aporta un indicio de mayor flexibilidad entre los estudiantes de alto desempeño que entre los de bajo desempeño, en cuanto una mayor proporción de los primeros opta por ensayar formas de estudio variadas.

Percepción sobre la efectividad de su estrategia de estudio

El grupo A responde unánimemente que su estrategia de estudio ha sido efectiva (16 de 16). El grupo B se divide: un 53.3% responde que sí ha sido efectiva (8 de 15); un 6.6% que lo ha sido a veces (1 de 15) y un 40% que no lo ha sido (6 de 15).

Los estudiantes de alto desempeño demuestran ser unánimemente concientes de que utilizan prácticas de estudio efectivas. Por el contrario, los de bajo desempeño están más divididos (¿o confusos?): algo más de la mitad reconoce que sus estrategias de estudio son efectivas, pero para el resto sólo lo son a veces, o no del todo. Quienes creen que no son efectivos estudiando constituyen un amplio 40%.

Este resultado sugiere que los primeros hacen más y mejor reflexión metacognitiva: conocen sus prácticas de estudio y saben que funcionan bien académicamente.

Percepción sobre recursos que facilitan el estudio

Los estudiantes debían elegir entre 3 opciones predeterminadas (“personas que le ayudan”, “el sistema a distancia” y “el sitio donde estudia”) y la combinación de todas ellas. En las respuestas destacan dos diferencias. Una, que mientras el grupo A escoge cada una de las opciones por igual (4 de 16=25%), el grupo B se inclina predominantemente por la opción “el sitio donde estudia” (7 de 15=46.6%). Otra, que la combinación de todos los recursos es escogida por el doble de estudiantes del grupo A (4) que del grupo B (2).

Los estudiantes de bajo desempeño en pruebas cognitivas demuestran atribuir mayor importancia al espacio físico donde realizan la actividad de estudiar, mientras los de alto desempeño diversifican sus opciones. Además estos últimos, en proporción algo mayor que los primeros, combinan el uso de recursos facilitadores de estudio, lo cual fortalece la explicación sugerida por el resultado 4 de que podrían tener mayor flexibilidad o apertura cognitiva más para acudir a diferentes apoyos.

Percepción sobre factores que dificultan el estudio.

Para explicar por qué una materia o tema les resulta difícil de estudiar, los estudiantes podían elegir entre 5 opciones (“dificultad de comprensión de los textos”, “tutores deficientes”, “lecturas incompletas”, “textos con estructuras poco claras” y “tutorías insuficientes”), la combinación de todas ellas o la ausencia de dificultades. En el grupo A la mitad se inclinó por la “dificultad de

comprensión de los textos” (8 de 16=50%), un 18.7% por “tutores deficientes” (3 de 16), otro 18.7% reconoció una combinación de esos factores (3 de 16) y el restante 12.5% no encontró ninguna dificultad (2 de 16). En el grupo B los estudiantes señalaron como factores de dificultad a las “lecturas incompletas (6 de 15=40%), los “textos con estructuras poco claras (6 de 15=40%), las “tutorías insuficientes” (2 de 15=13.3%) y los “tutores deficientes” (1 de 15=6.6%).

Obsérvese que dentro del 87.5% de estudiantes de alto desempeño que reconoce que hay materias o temas difíciles de estudiar, el 50% identifica tales dificultades como “de comprensión de los textos”. Dado que comprender o no un texto es un proceso cognitivo que lleva a cabo cada lector, la opción de estos estudiantes sugiere que tienen alguna conciencia de sus propios problemas y que asumen cierta responsabilidad por ellos. Su respuesta puede interpretarse como un indicio de reflexión metacognitiva. Otro 18.7% ve la dificultad como una combinación del factor subjetivo (dificultad de comprensión) y otros factores externos. Sólo un 18.7% asigna plena responsabilidad a un factor externo (calidad de las tutorías).

En contraposición, los estudiantes de bajo desempeño nunca reconocen “dificultad de comprensión de los textos”. Las materias o temas que les resultan difíciles de estudiar se justifican siempre a partir de factores externos: los textos por sí mismos (porque constituyen “lecturas incompletas” o tienen “estructuras poco claras”) o las tutorías institucionales (porque son “insuficientes” o las imparten “tutores deficientes”).

Percepción sobre factores que facilitan el estudio

Para explicar por qué una materia o tema les resultaba fácil de estudiar los estudiantes podían elegir entre 3 opciones (“textos son claros y comprensibles”, “materia con información teórica de fácil memorización” y “cuando es impartida por un buen tutor”). La mayor parte de las personas de ambos grupos reconoció como factor facilitante a los “textos claros y comprensibles” (n=8, que representa 50% del grupo A y 53% de grupo B). Pero los contrastes más notables están en el peso explicativo que cada grupo atribuye a las otras dos opciones disponibles: el factor “información teórica de fácil memorización” es preferido por el restante 47% del grupo B (7 de 15) frente a solamente un 25% del grupo A (4 de 16), mientras el factor “impartida por un buen tutor” es escogido únicamente por el otro 25% del grupo A (4 de 16).

En síntesis, aparte de los buenos textos —factor al que la mayoría de la totalidad de estudiantes asignaron el principal mérito en la facilitación de su estudio—, en segunda instancia los estudiantes de bajo desempeño valoraron la entrega de información que podían memorizar y los de alto desempeño se dividieron entre valorar la información memorizable y la mediación pedagógica de un buen docente.

Estrategias para estudiar materias o temas difíciles

El cuestionario ofrecía 3 alternativas (“dedicar más tiempo”, “pedir ayuda” y “hacer sus propios análisis escritos”) y su combinación. Los estudiantes de ambos grupos se inclinaron por escoger las tres alternativas de mayor a menor en el orden presentado, con diferencias de grado no muy marcadas. Donde se puso en evidencia un contraste fue en la opción por la combinación de alternativas: el grupo A la prefirió más ampliamente (5 de 16=31.2%) que el grupo B (3 de 15=20%).

Estos datos son congruentes con los reportados antes para los resultados 4 (*Forma de estudio*) y 6 (*Percepción sobre recursos que facilitan el estudio*) y ratifican la observación de que el uso de estrategias de estudio variadas está más extendido entre los estudiantes de alto desempeño que entre los de bajo desempeño. Como se dijo antes, esto parece indicar en los primeros un mayor grado de flexibilidad, ductilidad y/o pragmatismo y también mayor actividad metacognitiva, pues en cada situación deben analizar cuáles estrategias tienen a su disposición y cuál o cuáles serían más convenientes o eficaces dada las circunstancias. En otras palabras, demuestran una mayor capacidad de autorregulación.

Opinión sobre los textos de la UNED

Si sumamos opiniones como que los libros de la UNED son “entendibles”, “amplios en sus contenidos” o “estimulantes e interesantes”, en ambos grupos la mayoría emitió juicios positivos. No obstante, la clara diferencia entre los grupos estuvo en la proporción de estudiantes que se inclinaron por una evaluación negativa. Quienes encontraron los textos “deficientes y desactualizados” fueron un 37.5% de los estudiantes del grupo A (6 de 16) en contraposición con un 13.3% de los del grupo B (2 de 15).

La diferencia observada sugiere una relativa mayor criticidad entre los estudiantes de alto puntaje en pruebas cognitivas que entre los de bajo puntaje. Utilizan los materiales que la universidad le ofrece y, a juzgar por su desempeño, saben utilizarlos bien, pero ello no les impide reconocer deficiencias en relación con estándares académicos deseables.

Motivos de la elección de su carrera universitaria

Los estudiantes contestaron escogiendo entre 3 opciones (“interés y afinidad con el área de trabajo”, “vocación” o “interés intelectual”). La contraposición relevante entre el grupo A y el B radicó en la respuesta proporcionalmente más numerosa en cada grupo: la mayoría de los estudiantes de bajo desempeño expresaron haber elegido su carrera por “vocación” (8 de 15=53%), mientras los de alto desempeño dijeron haberlo hecho por “relación o afinidad con su área de trabajo” (6 de 16=37.5%). Este último motivo, por su lado, estuvo poco representado entre los alumnos de bajo desempeño (3 de 15=20%).

La diferencia relativa entre los grupos sugiere que los estudiantes de alto desempeño, en mayor proporción que los de bajo desempeño, adoptan un enfoque pragmático en cuanto a conectar su campo de trabajo habitual con la carrera profesional que eligen. Una manifestación de esta conexión “trabajo actual-estudio futuro” podría ser que ellos evalúan mejor metacognitivamente cuáles son las competencias y experiencias con que cuentan a la hora de escoger carrera (entre ellas, las adquiridas y que utilizan a diario en su trabajo) y las reconocen como fortalezas, como ventajas potenciales para impulsar sus futuros estudios. Por esa razón podrían sentirse más inclinados a escoger una carrera que vincule estos dos espacios de su vida.

Expectativa de inserción laboral futura

Las opciones predeterminadas de respuesta eran 3 (“laborar en una institución pública”, “mantenerse en su área de trabajo” y una actividad “relacionada con su área de estudio”). La

diferencia más marcada está en el porcentaje de cada grupo que expresa su deseo de “mantenerse en su área de trabajo”: un 37.5% del grupo A (6 de 16)) frente a un 20% del grupo B (3 de 15).

No parece casual que la distribución de respuestas a esta pregunta sea muy semejante a la anterior. Si fuera cierto que un mayor porcentaje de estudiantes de buen desempeño cognitivo eligen una carrera asociada al trabajo que ya tienen antes de ingresar, tiene sentido que, al concluir estudios, tengan la expectativa de mantenerse en esa misma área de trabajo, ahora con altas probabilidades de promoción y mejora laboral. Estos estudiantes estarían haciendo un buen análisis de circunstancias favorables Versus riesgos para su desenvolvimiento profesional.

Los resultados del cuestionario nos han permitido construir algunas hipótesis sobre los factores que explican diferencias entre estudiantes de alto y bajo desempeño en pruebas cognitivas. Como se señaló, estas diferencias no son absolutas sino porcentuales y son, además, variadas, por lo cual no es fácil agruparlas en una única categoría comprensiva. En líneas generales se relacionan con competencias personales y con percepciones sobre la carrera, el estudio y el trabajo —aunque no con los aspectos particulares que al principio se pensaron como parte de la primera hipótesis por fortalecer o debilitar (objetivos específicos, sección Antecedentes y objetivos). Las patrones que prevalecen entre los estudiantes de alto desempeño están asociados con un perfil de competencias que incluye flexibilidad o ductilidad en la escogencia de recursos cognitivos y estratégicos para estudiar; reflexión metacognitiva sobre sus propias destrezas académicas —tanto fortalezas como debilidades—; opinión crítica y cierto pragmatismo a la hora de escoger carrera, estrategias de estudio y definir sus expectativas laborales futuras.

b. La redacción

Los resultados de la evaluación analítica y cuantitativa de las redacciones que hicieron separadamente las dos investigadoras-evaluadoras se resumen a continuación.

Tabla 6
Calificación promedio de las redacciones⁷

Grupos de Estudiantes	Aspectos evaluados	Número de palabras	Pertinencia de la información (Máx.: 5)	Estructura del texto (Máx.: 5)	Ortografía, puntuación, morfosintaxis (Máx.: 5)	Puntaje total de la redacción (Máx.: 15)
(A) De alto puntaje en pruebas cognitivas (n=16)		290.5	4.18	4.06	4.18	12.6
(B) De bajo puntaje en pruebas cognitivas (n=15)		201.6	2.6	2.46	2.86	7.93

Estos resultados confirman los del Proyecto II en cuanto muestran un diferencial constante, en todas las categorías examinadas, entre el grupo A, de alto desempeño en pruebas cognitivas y el grupo B, de bajo desempeño. Las calificaciones del primero son consistentemente algo más altas que las del segundo.

Una variable nueva en este análisis fue la consideración de la *cantidad de lenguaje producido*, medido por la longitud del texto, es decir, el número de palabras que contenía cada redacción. Se incluyó porque la investigación empírica internacional comprobó desde hace tiempo que un factor que guarda alta correlación positiva con la calidad de las redacciones escolares —tanto de niños como de adultos— es la longitud del texto: las buenas redacciones son más largas que las malas.

⁷ Síntesis realizada a partir del procesamiento de datos que consta en el informe *PROYECTO III: ESTUDIO DE CASOS. DOCUMENTOS ANEXOS*, elaborado por el investigador Alfonso Villalobos.

Después de revisar los resultados de muchos estudios, Hillocks (1986) concluyó que hay evidencia abrumadora de que la longitud total del texto produce una diferencia en cuanto a calidad y que representa una medida más confiable en este sentido que otras medidas de base sintáctica (por ejemplo, la longitud de las oraciones o las frases).

No fue una sorpresa verificar que el grupo A o de alto desempeño en las pruebas cognitivas respondió produciendo redacciones más largas que el grupo B. Ya Rodino (1997), investigando las competencias lingüísticas de estudiantes ingresantes a la UNED, había encontrado que en todas las pruebas orales y escritas que aplicó (8 en total), los escritores deficientes (a) producían menor cantidad de lenguaje que los buenos escritores, (b) proporcionaban menos información (en el caso de sus pruebas, información sobre un referente pictórico que se debía describir), y (c) construían textos menos estructurados y cohesionados. Si bien en el presente Estudio de Casos el contraste se estableció según el desempeño demostrado por los estudiantes en las pruebas cognitivas y no en pruebas exclusivas de lenguaje, las tres conclusiones antes mencionadas se confirman.

Respecto a la evaluación holística y cualitativa que se hizo de las redacciones de los estudiantes de alto y de bajo puntaje en las pruebas cognitivas, volvemos a encontrar diferencias que ya habían salido a la luz en el Proyecto II. Cabe aclarar, no obstante, que la comparación arrojó tanto semejanzas como diferencias. El contraste entre unas y otras no fue radical (excepto en unos pocos casos extremos), ni estuvo igualmente marcado en todas las dimensiones examinadas.

En otras palabras, las distancias entre los trabajos de los estudiantes de alto y bajo desempeño en las pruebas cognitivas no fueron radicales, sino de grado y variaron según la dimensión bajo examen. Esto es comprensible, porque debemos recordar que los estudiantes cuyos escritos se compararon ya llevaban un tiempo razonable estudiando en la institución y no se ubicaban en los polos opuestos del rendimiento académico en sí (no eran los mejores promedios de UNED versus los peores), sino que fueron escogidos entre los más altos y los más bajos puntajes obtenidos en una serie de pruebas cognitivas. Puntajes que, además, en el conjunto de la muestra, fueron uniformemente bajos (Conclusiones Proyecto II).

Aclarado este punto, observamos que respecto al contenido de las redacciones (la pertinencia de la información que incluyeron), casi no existen diferencias entre los dos grupos de estudiantes. El 90% del total de 31 redacciones dicen prácticamente lo mismo y casi de idéntica manera, es decir, con expresiones muy parecidas. Las diferencias empiezan a aparecer al comparar los aspectos de puntuación, ortografía y morfosintaxis, y los mayores contrastes se observan —tal como era esperable— en la estructura general de los textos (la redacción como conjunto o unidad discursiva).

La sorprendente similitud de la información proporcionada por las redacción —casi estandarización— puede explicarse por la metodología que se siguió para recogerlas, concretamente por las instrucciones que se dieron (Sección Instrumentos de este estudio de casos). La solicitud fue que redactaran un ensayo de alrededor de una página acerca de su experiencia en la UNED desde la perspectiva de su desarrollo como persona. El tema de carácter personal, subjetivo, se escogió con la intención de que no sugiriera ninguna relación directa con los estudios, ni pareciera una prueba o examen. La pregunta o tema general a su vez se desglosó en subpreguntas o subtemas con la finalidad de poner a prueba la capacidad que tuviera el estudiante para comprender y contestar con precisión (sección Instrumentos del estudio de casos).

Tanto la selección del tema, que apunta a una experiencia compartida y con etapas comunes a todos los estudiantes, como el desglose de preguntas-guía proporcionaron de antemano un esquema expositivo que la gran mayoría siguió al pie de la letra, casi como un molde por llenar. Todos demuestran comprender lo solicitado y contestan adecuadamente, aunque con extrema uniformidad.

Son escasos quienes adoptan una perspectiva diferente, así como los que incorporan algún comentario crítico, aunque sea mínimo.

Al margen de la homogeneidad de la información que ofrecen las redacciones, el aspecto donde los textos realmente presentan diferencias entre sí es la escritura propiamente dicha. Esas diferencias son moderadas en cuanto a la aplicación de las reglas ortográficas y sintácticas del español y de grado (unos siguen las reglas un poco más que otros); pero son agudas en cuanto a la estructura u organización macro del texto.

Las redacciones de los estudiantes de alto rendimiento tienden a ser textos claros y ordenados, fáciles de seguir en su encadenamiento discursivo —que es predominantemente cronológico—, de presentación física bastante nítida, escritos con letra legible y con pocas faltas de ortografía y sintaxis. En comparación, las redacciones de los de bajo rendimiento en conjunto presentan una cantidad mayor de faltas de ortografía y sintaxis (aunque hay amplia variación entre los sujetos que componen el grupo) y una cantidad de limitaciones en la organización de su discurso. Seguidamente se describen los problemas más visibles, procurando no reiterar aspectos comentados en el Proyecto II e incorporando pequeños fragmentos ejemplificatorios.

Entre los errores sintácticos, el más frecuente es la *falta de concordancia* en género y/o número entre un sustantivo y sus adjetivos calificativos, o en número entre un sustantivo-sujeto y el verbo. Esto obedece no tanto al desconocimiento de la sintaxis del español sino a la premura con que escribieron y, sobre todo, a que no revisaron su escrito antes de entregarlo. En este sentido, la investigación de Rodino (1997) con estudiantes ingresantes a la UNED encontró que los escritores deficientes revisaban menos sus textos que los buenos escritores, y es bastante visible que los estudiantes de bajo puntaje en las pruebas cognitivas no son precisamente “buenos escritores”.

Un problema marcado y recurrente en la escritura de los estudiantes de bajo rendimiento es la *puntuación*. Tienden a escribir sin utilizar o utilizando muy poco el punto (.) para dividir las oraciones, por lo que sus textos se ven como un flujo ininterrumpido de palabras a lo largo de muchos renglones: una sucesión arrebatada de frases desordenadas, sin solución de continuidad. El signo de puntuación que predomina es la coma (,) a veces colocada en sustitución de un punto, pero otras veces colocada arbitrariamente, al azar.

Pero conforme iba pasando el tiempo fui adaptandome al sistema y confiar en mi misma, empecé a ganar materias me motive y esos pensamiento negativos que me decian que no tiene esperanza cambio por que luego consideré que si lo lograré a brincos y saltos lo que estoy estudiando lo voy a legar a terminar e ido superandome aunque lentamente pero lo voy logrando.

(C., sexo femenino, Palmares)

La experiencia en la UNED, ha sido satisfactoria, porque he aprendido mucho, me considero afortunada de estudiar e esta universidad, porque a pezar de los defectos encontrados en el sistema de Estudio, los conocimientos adquiridos, son muy buenos, uno se encuentra con personas, que estudian en otras universidades tanto públicas o privadas, no tienen el nivel educativo, que tenemos los que estudiamos en la UNED.

(A.I., sexo femenino, Heredia)

Independientemente de lo señalado y como se dijo antes, el mayor contraste entre los ensayos de ambos grupos está en la organización general del texto. Un fenómeno frecuente de las redacciones

de los estudiantes de bajo rendimiento es la baja cohesión textual —hay poca conectividad cercana, entre frase y frase, y aún menos conectividad lejana, entre párrafos. El caso extremo aparece en cuatro de los quince trabajos, que no pueden considerarse “ensayos” (ni siquiera deficientes) porque se presentan como un listado de párrafos o de oraciones, cada una precedida de un guión (en tres casos) o un número (en un caso). Estos estudiantes están dando respuesta a las preguntas-guía de las instrucciones de manera directa, una a una por separado.

A continuación se transcribe en forma literal y completa el ejemplo más fragmentado. Obsérvese que se trata de un listado de ideas, sin introducción ni conclusión. No hay indicios de que el estudiante haya intentado construir un texto unitario. La explicación podría estar en su incomprensión de las instrucciones que recibió, en sus dificultades para organizar un texto integrado, o en una combinación de ambos factores.

- *Las esperanzas y las expectativas eran muchas. Conforme el tiempo ha pasado muchas de ellas se han cumplido otras no.*
- 2- *Si en gran manera.*
- 3- *En parte si han influido para bien porque trajo mucho conocimiento.*
- 4-

(M., sexo masculino, San Vito)

Hay otro par de redacciones que, aunque no constituyen un listado sino un texto corrido, también terminan abruptamente sin elaborar una conclusión.

*El tiempo que lleve bachillerato curse la materia Derecho de la Familia y el niño donde los temas no se adaptaban a la actualidad
Se pregunto sobre la prueba de paternidad donde la misma no se brindaba en el texto didáctico y ni en la tutoría, no brindaban copias extra otra razon para actualizarse y lograr resolver con éxito el examen. (FINAL)*

(M., sexo femenino, San José)

Desde la perspectiva de la presentación de la información, en los textos de los estudiantes de bajo rendimiento destacan otros dos rasgos. Uno es la utilización de frases o construcciones imprecisas o ambiguas, que transmiten información vaga o confusa.

He adquirido gran experiencia tanto profesionales como personales en las que podido enfrentar grandes situaciones.

(K., sexo femenino, Barva)

Me ha servido enriquecer más mis aspiraciones para superarme cada día más en mi vida personal y logrando poco a poco mis proyectos que tengo.

(G., sexo femenino, Pocosol)

El otro está relacionado con el punto de vista que adopta quien escribe. Las redacciones de estos tienden a expresar más emotividad e involucramiento que las de los estudiantes de buen rendimiento. En otras palabras, son menos distanciadas, y a menudo se acercan al estilo propio de una conversación o diálogo cara a cara. Por ejemplo, varios trabajos al final hacen un saludo y

agradecen a la UNED, a Dios, a la Virgen e incluso a quien consideren que les ha pedido la redacción (un interlocutor ausente), por interesarse en ellos y su experiencia.

Todo lo bueno que me ha dado la UNED lo supe aprovechar y Dios sabe bien que eso yo lo necesitaba para ayudar indirectamente a otras personas, las psicologías que ofrecen fue buena en proyectos familiares, ayudo emocionalmente a mi hermana a salir adelante, y para mí misma, pude comprender muchas cosas.

Lo unico que me queda es agradecer a la UNED todo lo que ha logrado en mi la lucha incansable, de ver por terminar una carrera de la cual me siento orgullosa.

Gracias!

(M., sexo femenino, Palmares)

Gracias a la ayuda del comite de Beca he podido salir adelante porque ustedes le estienden la mano para seguir triunfando.

Muchas, muchas gracias.

(C., sexo femenino, Palmares)

4. Conclusiones

Uno de los objetivos específicos del Estudio de Casos fue fortalecer o debilitar la hipótesis que había surgido de los resultados de las Pruebas Cognitivas en cuanto a que la capacidad para escribir un texto bien estructurado se correlaciona positivamente con el rendimiento académico. El análisis de las redacciones que se obtuvieron de los dos grupos de estudiantes de desempeño contrastante en las pruebas cognitivas fortalece esa hipótesis: la principal diferencia cualitativa entre los trabajos escritos de los estudiantes de alto y bajo puntaje radica precisamente en la estructura general de sus textos. Las otras dimensiones examinadas de las redacciones no presentan casi diferencias (tal como la pertinencia y precisión de la respuesta a las preguntas formuladas, esto es, la dimensión informativa de las redacciones), o muestran diferencias relativas, sólo de grado (como la ortografía y la morfosintaxis).

Rodino (1997), cuando analizó los aspectos del desempeño lingüístico que corresponden al nivel macro del discurso, es decir, a la estructura general del texto, en estudiantes ingresantes a la UNED, encontró que (a) en estudios que analizan varias muestras de escritura de los mismos estudiantes a lo largo del tiempo, la estructura general del texto es un aspecto más fijo o inalterable que los otros, es decir, tiende a mantenerse estable, y (b) la estructura general del texto refleja con mayor claridad niveles contrastantes de competencia lingüística entre hablantes adultos (quienes escriben bien en oposición a quienes escriben de manera deficiente).

Aún cuando los problemas de organización del texto en los estudiantes de bajo rendimiento se hicieron visibles, es muy probable que este particular ejercicio de redacción no los revelara en toda su magnitud, sino parcialmente. Nótese que la estrategia utilizada para conseguir la redacción — hacer una pregunta central y desglosarla en una serie de subpreguntas— sirvió para verificar si los estudiantes aportaban con exactitud la información que se les había pedido, pero a la vez indujo una estructura organizativa uniforme en las redacciones. Tal uniformidad fue doble. Por un lado, las preguntas desglosadas proporcionaron de antemano un esquema expositivo, que la gran mayoría de los estudiantes siguió ordenadamente. Por otro, el mismo tema general de su experiencia de estudio en la UNED favoreció otro patrón expositivo muy simple: el cronológico. Este los hizo contar en secuencia desde el momento en que terminaron su educación secundaria y se plantearon cuál

universidad elegir hasta el momento de la redacción, en que ya estaban adaptados a la UNED y encaminados en una carrera.

De esta manera, los estudiantes recorrieron el camino trazado por las preguntas, limitándose a proporcionar la información solicitada y, donde tenían algún margen para la creación, armaron su exposición cronológicamente. No tuvieron que enfrentar el desafío de construir un texto integral y auténticamente propio, que les exigiera armar también el andamiaje lógico para sostener la presentación de sus ideas. Cabe preguntarse, ¿cuántas y cuáles serían las diferencias entre estos dos grupos si hubieran tenido que armar la exposición solos, sin pistas ni apoyos? Serían mucho mayores, sugieren los antecedentes de que disponemos (Rodino y Ross, 1985; Rodino, 1997; D'Agostino et al., 1999).

Recomendaciones

Con base en las conclusiones de los distintos estudios de este Programa de Investigación, se recomienda a las autoridades y académicos de la universidad aplicar las siguientes propuestas en los ámbitos de su trabajo y competencia.

a. En cuanto a detección y superación de deficiencias en las competencias estudiantiles:

1. Usar pruebas de redacción a fin de detectar los casos con mayores dificultades y que necesitarían enseñanza remedial para aumentar sus posibilidades de permanecer y avanzar con éxito en su carrera universitaria.
2. Incluir en esas pruebas ejercicios que exijan a los estudiantes estructurar textos extensos de carácter expositivo-argumentativo, de modo de poder diagnosticar distintas habilidades lingüísticas, pero en particular su habilidad para producir un texto coherente, y bien articulado.
3. Incorporar en los cursos de lengua y de enseñanza de competencias cognitivas y lingüísticas, la enseñanza sistemática de la redacción como instrumento formativo del pensamiento, en especial la enseñanza de cómo se estructuran textos expositivos académicos.

b. En cuanto a evaluación de los aprendizajes:

4. Usar más la redacción de textos expositivos para evaluar los aprendizajes logrados en las distintas asignaturas de carrera.

La correlación entre estructura del texto y rendimiento académico que se ha encontrado en este Programa de investigación constituye una razón de peso para incorporar prácticas de redacción de todas las formas y en todos los espacios curriculares posibles.

El resultado obtenido no sólo apunta hacia la eficacia de la redacción como un modo de predecir el éxito académico que pueda tener un alumno en su carrera, sino que ratifica la eficiencia de las preguntas de desarrollo para la evaluación del aprendizaje. Si se califica con énfasis en la estructura de los textos, es probable que una redacción corta pueda mostrar más sobre el conocimiento que haya adquirido un alumno que un ejercicio extenso de selección múltiple. Este aporte debe ser valorado por las cátedras a la hora de escoger las modalidades de evaluación.

5. Elaborar guías y otros instrumentos metodológicos para evaluar redacciones con énfasis en la dimensión de la estructura del texto y ofrecerlos a los docentes, a fin de facilitarles la adopción de la redacción como mecanismo evaluativo.

c. En cuanto a diseño curricular y metodología de enseñanza:

6. Introducir la enseñanza de la lógica y la práctica de los tipos de razonamiento en distintas asignaturas de las carreras.

7. Incorporar el uso de la redacción de textos extensos como un medio para desarrollar el procesamiento de información, así como también la argumentación lógica.

8. Desarrollar instrumentos y materiales didácticos apropiados para enseñar a estructurar textos de distinto tipo, no solamente en los cursos remediales para alumnos con grandes carencias en materia de competencias lectoescritoras, sino también en los cursos regulares de las distintas carreras. Tal enseñanza y práctica puede hacerse con los temas y los tipos de textos más frecuentes propios de las disciplinas y el ejercicio profesional de cada carrera.

9. Promover la sensibilización y capacitación de los docentes de la universidad para que incorporen el uso de la redacción como instrumento de evaluación y de enseñanza en sus cursos, sea cual sea la disciplina que enseñen.

d. En materia de investigación posterior:

10. Profundizar en la relación entre el rendimiento académico y ciertas variables de orden general, tales como *sexo, escuela de pertenencia, zona de residencia y trabajo los fines de semana*.

11. Hacer un estudio de seguimiento a los mismos estudiantes que forman la muestra de esta investigación para analizar cómo han avanzado en sus carreras transcurridos algunos años.

12. Aplicar más pruebas cognitivas y lingüísticas a los estudiantes, a fin de confirmar y refinar los resultados obtenidos en este estudio, en particular los relacionados con organización textual, razonamiento, resolución de problemas y perfil de competencias cognitivas y estratégicas que aplican al trabajo académico.

Dos resultados sobresalientes deben confirmarse y, en su caso, elaborarse más: (a) el bajo nivel general de los resultados obtenidos y (b) la correlación positiva entre la capacidad de estructurar un texto expositivo y el rendimiento académico.

13. Diseñar y aplicar pruebas más elaboradas para profundizar en todas las correlaciones e implicaciones de la capacidad para estructurar textos. Es aconsejable realizar también estudios de casos, tomando sujetos con rendimiento académico muy contrastante.

14. Diseñar las investigaciones futuras en las que se le solicite a los estudiantes redactar ensayos (a) escogiendo temáticas no personales, para evitar así el fácil recurso al orden cronológico, que sigue el curso de la vida y (b) sin guía prefijada de subtemas, para no

proporcionar de antemano un camino expositivo que los estudiantes se limiten a seguir, sin verse obligados a crear su propio marco discursivo.⁸

Bibliografía

- Alfaro, R., Castillo, A., D'Agostino, G., D'Alton, C., Mora, D., Osorno, L., Solano, W., Umaña, R., y Urroz, C. (2004). *Condiciones socioeconómicas y algunos patrones de conducta de los estudiantes de la UNED: Un estudio exploratorio*. Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Alfaro, R. (2004). *Análisis de las condiciones socioeconómicas y de patrones de conducta de los estudiantes de la UNED: Un estudio exploratorio*. XII Congreso Internacional de Tecnología y Educación a Distancia, Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Alfonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y Sociedad*, 17, 107-144.
- Bolaños, F. (1985). *Estudios de opinión a un Grupo de 61 desertores de la UNED*. Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Carnwell, R. (2000). Estilos de estudio y su impacto en la necesidad de apoyo y guía en el aprendizaje a distancia (Trad. y Res. Ramírez, H.). *Boletín de Resúmenes de Publicaciones sobre Educación a Distancia*, 3, 19-22.
- Castillo, A., Mora, D. y Solano, W. (2006). *Análisis del perfil del estudiante de la UNED: Categorías por Escuela*. Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Cruz, A., Hidalgo, G. y Castillo, A. (1997). *Propuesta para mejorar el programa de Administración de Empresas*. Centro de Investigación Académica (CIAC), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- D'Agostino, G. (2006). *Uso de apoyos didácticos y actividades de aprendizaje de los estudiantes de la UNED y su enlace con el rendimiento académico*. Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- D'Agostino, G. y D'Alton, C. (1999). *Orientación y técnicas básicas para la lectura comprensiva*. Centro para el Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- D'Agostino, G. y D'Alton, C. (2002). *Guía de lectura y redacción para el curso Historia de la Cultura: Informe de investigación*. Centro para el Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).

⁸ Recientemente, al revisar investigaciones previas sobre el tema de la escritura en la UNED, encontramos esta misma recomendación en D'Agostino y otras (1999), producto de haber observado el mismo fenómeno de uniformidad que se señala aquí. Conviene seguirla en futuros proyectos a fin de obtener mayores elementos de juicio sobre un aspecto de tanta importancia, claramente asociado con el rendimiento académico general de los estudiantes.

- D'Agostino, G. y D'Alton, C. (2003). *Plan piloto para el mejoramiento de la lectura y redacción*. Centro para el Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- D'Agostino, G. y D'Alton, C. (2005). *Diagnóstico de comprensión de lectura 2004*. Centro de Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- D'Agostino, G., D'Alton, C., Rodino, A., Hernández, M., Nigro, L. y Obando, R. (1999). *Evaluación de textos expositivos. Plan piloto de preguntas de desarrollo*. Centro de Investigación Académica (CIAC), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- D'Alton, C. (1994). *El análisis del discurso y los materiales didácticos*. San José, Costa Rica: EUNED.
- D'Alton, C. (1999). *Lineamientos para orientar al estudiante en la redacción de ensayos*. Centro para el Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- D'Alton, C., Rodino, A. y Villalobos, A. (2006). *Pruebas cognitivas: Informe*. Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Dickinson, D., Wolf, M. y Stotsky, S. (1989). Words Move: The Interwoven Development of Oral and Written Language in the School Years. En Gleason, J. (Ed.). *The Development of Language* (2nd ed., pp. 225-273). Columbus, Ohio: Merrill.
- Elizondo, F. (1988). *La deserción en la educación a distancia, falacias y remedios: Una estrategia para enfrentarla*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Universitario de Educación a Distancia, Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). Plans that Guide the Composing Process. En Frederiksen, C. y Dominic, J. (Eds.). *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication* (Vol. 2, pp. 39-58). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Frederiksen, C. y Dominic, J. (Eds.). (1981). *Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication* (Vol. 2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Ghesquière, P., Maes, B. y Vandenberghe, R. (2004). The Usefulness of Qualitative Case Studies in Research on Special Needs Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 171-184.
- Gleason, J. (Ed.). (1989). *The Development of Language* (2nd ed.). Columbus, Ohio: Merrill.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto/Universidad de Groningen.

- Gutiérrez, B. (1994). *Perfil psicológico del estudiante de primer ingreso a carrera de la Universidad Estatal a Distancia*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CISED), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Hardy, L. y Jackson, H. (1998). *Aprendizaje y cognición* (4ª ed.). Madrid: Prentice Hall.
- Hayes, J. (1978). *Cognitive Psychology*. Homewood, Illinois: Dorsey Press.
- Hillocks, G. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. Urbana, Illinois: National Conference on Research in English and Educational Resources Information Center.
- Información Relevante para la Rendición de Pruebas (2004, 17 de noviembre). Documento Oficial: Proceso de Admisión (Serie: Consejo de Rectores, Publicación 8 de 11) Universidad de Chile. Recuperado el 17 de noviembre de 2005 de http://www.universia.cl/contenidos/orientacion/psu/documentos/publicacion_8_11_consejo.pdf.
- Klayman, J. y Ha, Y. (1989). Hypothesis Testing in Rule Discovery: Strategy, Structure, and Content. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 15, 596-604.
- Klein, S. (1994). *Aprendizaje: Principios y aplicaciones* (2ª ed.). España: McGraw-Hill Interamericana de España, S.A.
- Medina, A. (2004). *Las Competencias Discentes: Una Tendencia para el Desarrollo Socio-Profesional de los Estudiantes*. España: Universidad Nacional Estatal a Distancia (UNED). Recuperado el 18 de noviembre de 2005 de <http://www.upf.edu/bolonya/bulletins/2004/frebrerua3.pdf>.
- Montero, I. y León, O. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 115-127.
- Nisbett, R. y Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings in Social Judgment*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Poggioli, L. (2001). *Estrategias Cognoscitivas: Una Perspectiva Teórica*. Recuperado de <http://www.fpolar.org.ve/index.html>.
- Ramírez, H., D'Agostino, G., D'Alton, C., y Rodino, A. (2003). *Prueba para diagnosticar destrezas de lectura*. Centro para el Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Rodino, A. (1988). *Las modalidades discursivas: Fragmentación e integración en el discurso oral y escrito del español costarricense escolarizado*. Tesis de Maestría en Lingüística, Sistema de Estudios de Posgrado, Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica.
- Rodino, A. (1997). *Determinants of Writing Performance and Performance Difficulties in Costa Rican Adults with High Levels of Schooling*. Tesis de Doctorado en Educación, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos de América.

- Rodino, A. y Ross, R. (1985). *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense. Un estudio de lingüística aplicada*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Rojas, M. y Umaña, R. (1986). *Diagnóstico de la expresión escrita en la educación diversificada del Sistema Educativo Costarricense: Informe final*. Instituto de Investigaciones para el Mejoramiento de la Enseñanza Científica (IIMEC), Universidad de Costa Rica (UCR).
- Resolución de problemas, vamos a resolver problemas: Tres problemas de ingenio, más complejos, con respuestas*. Recuperado el 20 de agosto de 2004 del sitio web de la Universidad de Luján: <http://www.unlu.edu.ar/~dcb/matemat/queres4.html>.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981a). *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981b). Unpacking Literacy. En Whiteman, M. (Ed.). *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication* (Vol. 1: Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences, pp.71-88). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Taplin, M., Yum, J., Jegede, O., Fan R. y Chan, M. (2001). Estrategias para buscar ayuda utilizadas por estudiantes a distancia de alto rendimiento y de bajo rendimiento (Trad. y Res. Ramírez, H.). *Boletín de Resúmenes de Publicaciones sobre Educación*, 3, 17-19.
- Umaña, R. (2004). *Elaboración de una propuesta contextual, teórica y metodológica para el abordaje de la deserción de estudiantes en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: Avance de investigación*. Centro de Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Umaña, R. (2005). *Deserción de los estudiantes nuevos del PAC 2000-I en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: Avance de investigación Etapa I*. Centro de Mejoramiento de los Procesos Académicos (CEMPA), Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Umaña, R. (2007). *Panorama general de los estudiantes regulares de la UNED, y sus relaciones con el rendimiento académico*. Universidad Estatal a Distancia (UNED).
- Viquez, R. (2007). *Sistema de información de los estudiantes de la UNED, sobre estudiantes antiguos en el año 2004, matrícula ordinaria*. Información extraída el 17/3/2007.
- Wason, P. y Johnson-Laird, P. (1972). *Psychology of Reasoning*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- White, E. (1994). *Teaching and Assessing Writing*. California: Jossey-Bass.
- Whiteman, M. (Ed.). (1981). *Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication* (Vol. 1: Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications Inc.